

Conference Proceedings

Academic Mobility
Blending Perspectives

Mobilité Académique
Perspectives croisées

Eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi



Publications of the Department of French Studies
Publications du Département d'Etudes Françaises

9

Université de Turku

Conference Proceedings

Academic Mobility
Blending Perspectives

Mobilité Académique
Perspectives croisées

Eds. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

University of Turku
Université de Turku
TURKU 2007

This e-publication contains papers that were presented at the conference "Academic Mobility: Blending Perspectives" which took place at the University of Turku (Finland) on September 21-23.9.2006. The on-line proceedings may be downloaded and used provided the source is acknowledged.

Cover: © Fred Dervin
Picture: © Fred Dervin
ISSN: 1456 – 9957
ISBN : 978-951-29-3330-3

Cet ouvrage rassemble certaines communications présentées à la conférence « Mobilité académique : perspectives croisées » qui s'est tenue à l'Université de Turku (Finlande), les 21-23.9.2006. Vous pouvez télécharger les communications et les utiliser en mentionnant la source.

Couverture: © Fred Dervin
Photo: © Fred dervin
ISSN: 1456 – 9957
ISBN: 978-951-29-3330-3

Liste des auteurs / List of authors

Sandrine Billaud, Ecole nationale supérieure d'architecture de Montpellier, France.

Begoña Cueto, Department of Applied Economics, University of Oviedo, Spain.

Martine Eisenbeis, Université de Lille 3, France.

Eleni Guinou, Université de Ioannina, Grèce.

Jeannine Gerbault, Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, France.

Magali Hardoin, IUFM de Bretagne, Rennes, France.

Dorothy Kelly, Avanti Research Group, University of Granada, Spain.

Liudmila Kirpitchencko, Monash University, Melbourne, Australia.

Patricia Kohler-Bally, Université de Fribourg, Suisse.

Javier Mato, Department of Applied Economics, University of Oviedo, Spain.

Marián Morón-Martin, Avanti Research Group, University of Granada, Spain.

Ri-ichi Murakami Graduate School of The University of Tokushima, Japan.

Pascal Schaller, Université de Lille 3, France.

Guadalupe Soriano Barabino, University of Granada, Avanti Research Group, Spain.

Mihoko Teshigawara, Graduate School of The University of Tokushima, Japan.

Dimitra Tsokaktsidu, Avanti Research Team, University of Granada, Spain & Hellenic Open University, Greece.

Ulma Dominique, IUFM de l'académie de Versailles, France.

Yoneo Yano, Graduate School of The University of Tokushima, Japan.

Sabine Ylönen, University of Jyväskylä, Finland.

Contents
Table des matières

Presentation / Présentation Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi	11
 I - Impacts of student mobility I – Impacts de la mobilité estudiantine 	
1. Mises au point sur les mobilités européennes Sandrine Billaud	21
2. Le programme Erasmus en IUFM : le prix des mobilités transnationales Dominique Ulma	33
3. Mobilité académique et formation d'enseignants : quels transferts de compétences ? Quelle construction personnelle ? Magali Hardoin	53
4. Study abroad and its impact on mobile participants' development: the Applied Languages Europe triple degree experience Marián Morón-Martín	59
5. Impact of exchange students on teaching in the Translation classroom: a case study in Spain Dimitra Tsokaktsidu	75
6. Integration of international students: students from California State University (USA) at the University of Granada (Spain) Guadalupe Soriano Barabino	85
7. Academic Mobility in Japan: The Demographics of Double-Degree Programs Mihoko Teshigawara, Ri-ichi Murakami, and Yoneo Yano	95
 II - Language training II – Formation en langues 	
8. « L'auberge » : des modules multimédia pour favoriser l'intégration des étudiants Erasmus ? Martine Eisenbeis	109
9. Needs analysis as a tool for supporting student mobility Jeannine Gerbault	119

10. Training of Academic Discourse Practices for Exchange Students with E-Material Sabine Ylönen	135
11. Apprendre le français langue étrangère en milieu homoglotte Pascal Schaller	157
12. Mobilité interne et nouvelles offres diplômantes à l'université bilingue de Fribourg en Suisse Patricia Kohler-Bally	165
<p>III – Improving academic mobility III – Améliorer la mobilité académique</p>	
13. An outcome analysis of international student mobility policies at the University of Oviedo Javier Mato, Begoña Cueto	179
14. Results from the Temcu Project: a teacher training module Marián Morón, Guadalupe Soriano and Dorothy Kelly	193
15. Integration and academic mobility Academic mobility and intercultural dialogue Liudmila Kirpitchenko	207
16. Retour sur le parcours d'un professeur de langue en mobilité formelle et informelle Guinou Eleni	223
Bibliography / Bibliographie	231

Presentation

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

The Department of French Studies of the University of Turku (Finland) organized an international bilingual conference (English and French) on Academic Mobility from 21-23.9.2006. The main aim of the conference was to provide a multidisciplinary forum for discussing the actors of academic mobility (students, researchers, administrators, teaching staff, etc.). Around fifty papers, five renowned plenary speakers¹ and a panel discussion were given by scholars working in the fields of linguistics, education, didactics, anthropology, sociology, psychology, history, geography and educational policy, among others.

Some of the themes that were covered during the conference included: organizing mobility, obstructions, integration of mobile academics, curriculum development, virtual mobility, language learning and teaching, intercultural awareness, skills development, perceptions of Academic Mobility, and impact of academic mobility. Researchers from different scientific fields have until now concentrated on exchange and international students and, as witnessed during the conference, new populations and corpora are emerging (researchers, teachers, multi-mobile academics, etc.).

The following proceedings contain a first gathering of seventeen papers. The papers have been placed in three sections: 1. impacts of student mobility, 2. language training and 3. improving academic mobility. As the conference itself, the proceedings are bilingual: eight papers are in French and nine papers are in English. Some of the authors were not able to attend the conference but submitted their papers for this book.

In the first section of the book, Sandrine Billaud looks into some of the obstacles to student mobility in France (accommodation, university organization and administration) and provides some ideas for improving it. Dominique Ulma examines mobility in French teacher training institutions (IUFM). She concentrates on the trainees' enthusiasm towards mobility and points out some of the benefits of Erasmus mobility in this particular context. In the third article, Magali Hardoin questions the educational potentialities of the mobility of teacher trainees and reports its impacts on the construction of the students' professional profiles. Within the context of Spanish Higher Education, the three following articles investigate respectively the influence of the Applied Languages Europe triple degree experience on mobile students (Marián Morón-Martín), the consequences generated by exchange students on teaching in translation classes (Dimitra Tsokaktsidu) and the integration of American exchange students on a Spanish campus (Guadalupe Soriano Barabino). The last article of this section, derived from a study on the Japanese context, reports the demographics of double-degree programmes taking place between Japan and other countries and discusses the impact of these programmes on Japanese institutions (Mihoko Teshigawara, Ri-ichi Murakami, and Yoneo Yano).

¹ Martine Abdallah-Pretceille (France), Michael Byram (UK), Elizabeth Murphy-Lejeune (Ireland), Vassiliki Papatsiba (England), and Eija Suomela-Salmi (Finland).

The next section is devoted to language learning/teaching and mobility. In the first article, Martine Eisenbeis describes multimedia modules, based on the French film "the Spanish Apartment" (Klapisch, 2001), which are aimed at exchange students who wish to learn and/or improve their French for varied contexts of communication. Jeanine Gerbault's and Sabine Ylönen's articles originate from a European project which aims at supporting student mobility through needs analysis and the creation of e-training material for academic discourse practices (name of the project: EUROMOBIL). Pascal Schaller's article is centered on the types of formal/informal language learning activities that mobile students can experience when abroad. Finally, the section ends on a contribution by Patricia Kohler-Bally who presents a bilingual programme coordinated by the University of Fribourg in Switzerland.

Section 3 proposes some reflections on how to improve academic mobility. The issues of equality in student mobility, preparation and intercultural awareness are discussed. In the first chapter, Javier Mato and Begoña Cueto describe how a Spanish institution (the University of Oviedo) has implemented various measures to boost outgoing mobility. Marián Morón, Guadalupe Soriano and Dorothy Kelly present the results of a European project (Temcu) which has resulted in the creation of a training module for teachers working with international/exchange students. The two last articles of this section are based on issues related to interculturality. Liudmila Kirpitchenko's contribution reflects on mobile academics' integration in foreign universities and the ensuing intercultural dialogue between them and the "locals". The final article of the book, which can be labeled as *auto-ethnography*, explores the life of a Greek academic's experience of formal and informal mobility. Guinou Eleni, the author, tells us how both forms of mobility have enabled her to develop intercultural competence.

This publication of the conference proceedings is the first outcome of the conference and will be followed by edited volumes in French and English.

Présentation

Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi

Les 21, 22 et 23 septembre 2006, le Département d'Études Françaises de l'Université de Turku (Finlande) a organisé une conférence internationale et bilingue (anglais et français) sur le thème de la mobilité académique ; le but de cette rencontre était de rendre possible la tenue d'un forum international et multidisciplinaire, susceptible d'être le siège de divers débats entre les différents acteurs de la mobilité académique (c'est-à-dire des étudiants, des chercheurs, des personnels enseignants et administratifs, etc.). Ainsi, ont été mis à contribution plus de cinquante intervenants, (tous issus de domaines aussi variés que la linguistique, les sciences de l'éducation, la didactique, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, l'histoire, la géographie, etc.) ainsi que cinq intervenants renommés¹.

La plupart des thèmes traités durant la conférence couvraient les champs suivants : l'organisation de la mobilité, les obstacles rencontrés par les candidats à la mobilité, l'intégration des étudiants en situation d'échange, le développement des programmes d'études, la mobilité virtuelle, l'apprentissage et l'enseignement des langues, la prise de conscience interculturelle, le développement des compétences, la perception du système de mobilité académique et ses impacts sur la mobilité effective. L'intérêt du travail réalisé durant la conférence réside notamment dans le fait qu'il ne concentre pas uniquement des perspectives d'étudiants internationaux et en situation d'échange (comme c'est le cas de la plupart des travaux de recherche déjà menés sur ce sujet), mais aussi ceux d'autres corps : enseignants, chercheurs, etc.

La contribution suivante contient un premier corpus de dix-sept articles, répartis en trois sections : 1. Impacts de la mobilité étudiante ; 2. Formation en langues ; 3. Amélioration de la mobilité académique. À l'image de la conférence, la production qui suit est bilingue : huit des articles sont rédigés en français, et les neuf autres en anglais. Certains auteurs n'ont pas pu assister à la conférence mais ont tout de même souhaité apparaître dans cet ouvrage.

Dans la première section de l'ouvrage, Sandrine Billaud tâche de mettre à jour les principaux obstacles à la mobilité étudiante en France (logement, organisation des universités, démarches administratives), et propose à ce sujet quelques pistes d'amélioration. Vient ensuite un article de Dominique Ulma, laquelle se penche sur la mobilité académique régnant au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ; elle s'est tout particulièrement concentrée sur l'enthousiasme des stagiaires vis-à-vis de la mobilité, et sur les bénéfices qu'apporte la mobilité Erasmus à ce type précis d'étudiant. Ensuite, dans un troisième article, Magali Hardoin s'interroge sur les potentialités éducationnelles de la mobilité des enseignants-stagiaires, et tâche de définir l'impact de celle-ci sur la construction de leur profil professionnel. Après cela arrive un groupe de trois articles, tous réalisés à bases d'observations faites dans l'enseignement supérieur espagnol, et qui traitent

¹ Martine Abdallah-Pretceille (France), Michael Byram (UK), Elizabeth Murphy-Lejeune (Ireland), Vassiliki Papatsiba (England), and Eija Suomela-Salmi (Finland).

respectivement de la portée qu'a le programme de triple formation en langues européennes appliquées pour les étudiants en mobilité (Marián Morón-Martín), des conséquences qu'occasionne la présence d'étudiants étrangers dans les classes de traductions (Dimitra Tsokaktsidu), et des réalités de l'intégration sur un campus espagnol d'étudiants américains en situation d'échange (Guadalupe Soriano Barabino). Le dernier article de la section, issu d'une étude sur la situation dans les institutions japonaises, fait état de la situation des programmes de doubles diplômes existant entre des établissements japonais et étrangers, et tente de voir quel est l'impact exact de tels programmes pour les institutions japonaises (Mihoko Teshigawara, Ri-ichi Murakami and Yoneo Yano).

La seconde section est elle consacrée à la relation entre apprentissage et enseignement des langues et mobilité académique. Dans un premier article, Martine Eisenbeis s'intéresse à des modules multimédia réalisés à base du film « L'auberge espagnole », de Cédric Klapisch (2001), et destinés aux étudiants en mobilité désireux d'apprendre et/ou améliorer leur français par des méthodes moins classiques. Viennent ensuite les articles de Jeanine Gerbault et Sabine Ylönen, lesquels traitent d'un projet européen visant à supporter la mobilité étudiante par la création d'un programme multimédia de formation linguistique et culturelle pour les étudiants en situation de mobilité (le nom du projet est EUROMOBIL). Ensuite, un article de Pascal Schaller s'intéresse aux différents types d'activités que les étudiants en séjour à l'étranger expérimentent dans le cadre de leur formation en langue. Enfin, la section s'achève avec une contribution de Patricia Kohler-Bally, consacrée à un programme bilingue coordonné par l'Université de Fribourg (Suisse).

La troisième et dernière section propose quelques pistes de réflexion destinées à améliorer la mobilité académique des étudiants et des enseignants ; dans ce cadre seront donc évoquées les questions de l'égalité face à la mobilité étudiante, de la préparation nécessitée par celle-ci, et de la prise de conscience interculturelle. Dans un premier chapitre, Javier Mato et Begoña Cueto se sont intéressés aux mesures mises en œuvre par une institution espagnole, à savoir l'Université d'Oviedo, pour favoriser le départ de ses étudiants à l'étranger. Vient ensuite un article de Marián Morón, Guadalupe Soriano et Dorothy Kelly consacré à un projet européen, Temcu, destiné à promouvoir la création de modules de formation pour enseignants accueillant dans leurs classes des élèves internationaux et/ou en situation d'échange. Les deux derniers articles de cette section sont relatifs aux questions posées par l'interculturalité. L'on a tout d'abord une contribution de Liudmila Kirpitchenko, laquelle s'est penchée sur l'intégration des enseignants-chercheurs en mobilité dans leurs universités d'accueil, et sur le dialogue interculturel qui parvenait à se mettre en place entre ceux-ci et les « locaux ». Enfin, cet ouvrage sera clôt par un article de Guinou Eleni ; dans une sorte d'auto-ethnographie, cette auteure revient sur son expérience personnelle en situation de mobilité, et tâche d'expliquer comment deux formes de mobilité formelle et informelle l'ont rendue capable de véritablement développer des compétences interculturelles.

Il ne s'agit ici que d'une première publication partielle des riches débats qui se sont tenus lors de la conférence ; celle-ci sera publiée plus tard dans son intégralité (en français et en anglais).

I – Impacts of student mobility
I – Impacts de la mobilité étudiante

Abstract

The construction of the European Union has led to the idea of European citizenship. The notion was even included in the 2001 Strasbourg Charter which defines rights and duties of European students. Even if policies, programmes, grants and international offices encourage student mobility, obstacles still slow down the process of "creating" a European citizenship. The Claeys Report (1999) reported the following obstacles: accommodation, university organization and administration in student mobility. My contribution suggests some of the improvements that could be envisaged.

Keywords: European citizenship, student profile, French administration.

1. Introduction : l'étudiant européen en mobilité, profil d'un citoyen

En ouvrant ses frontières, l'espace européen a d'abord promu la mobilité des marchandises puis des travailleurs pour laisser place, aujourd'hui, à tous les citoyens de tous âges. Les flux humains toujours plus intenses se croisent et construisent à leur tour l'Europe de la culture, des langues, de l'éducation et des échanges. Les jeunes constituent un de ces flux et plus particulièrement les étudiants comme l'a si bien illustré Cédric Klapisch dans le film « L'auberge espagnole » (2002). Circulant de nation en nation, ils renforcent leur apprentissage des langues et des cultures et s'imposent naturellement comme de vrais participants à la vie publique européenne.

La citoyenneté européenne est une identité civique récente qui est définie dans le Traité de Maastricht de 1992. Elle se fonde sur les principes de liberté, démocratie, respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle repose sur les droits fondamentaux de l'individu et s'exerce dans un cadre de vie élargi à travers le droit de circuler, séjourner, s'installer, travailler et étudier dans les Etats membres. Cependant la mobilité et l'insertion dans la vie locale ne s'effectuent pas toujours facilement sur le terrain aux contacts des Autres.

Après avoir cerné le cadre géographique et civique, nous établissons le profil des étudiants européens reçus en France, leur sentiment de citoyenneté européenne. Les composantes de leur mobilité permettront de présenter les obstacles rencontrés lors du séjour en France.

2. Apprendre autrement, se former ailleurs

2.1 La mobilité

Nous assistons aujourd'hui à côté de la mobilité « traditionnelle », pour le travail, fuite d'un cataclysme naturel ou persécution, à une mobilité « intermittente », les retraités qui s'installent au soleil et les étudiants qui partent pour une année à l'étranger. Afin de cerner leur mobilité, nous retiendrons le classement de Gérard-François Dumont (*Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*, 1995) c'est-à-dire trois types de mobilités :

- selon l'espace : allers, retours, allers-retours, réémigration, nomadisme / vagabondage

Ces mobilités se déclinent en fonction des frontières : régionale, transfrontalière, internationale, intercontinentale

- selon les critères sociaux et culturels : sexe, statut matrimonial, qualification, appartenance ethnique, religieuse
- selon les logiques économique, démographique, politique.

En croisant ces typologies, nous avons retenu la mobilité « aller-retour ». Plus précisément, l'Europe étant constituée de nations, nous utiliserons le terme « transnational » pour désigner le mouvement d'une nation à une autre dans le cadre géopolitique de l'Union Européenne, union des nations. Ce cadre inclut les pays d'Europe Centrale et Orientale : Bulgarie, Hongrie, Pologne, République Tchèque, Roumanie, Slovaquie et Yougoslavie. Le critère social se limite à la qualification scolaire : individu inscrit dans un établissement d'enseignement supérieur.

Aussi anciennes que la création des universités, les migrations étudiantes résultent de l'interaction de facteurs culturels, sociologiques, historiques et politiques. L'ouverture internationale de l'université et plus largement des établissements d'enseignement supérieur se présente aujourd'hui comme une fonction naturelle de ces institutions. La mobilité croisse sans cesse d'autant que les programmes européens la soutiennent financièrement et les réformes universitaires d'harmonisation des diplômes Licence Master Doctorat facilitent les reconnaissances.

2.2 La citoyenneté démocratique européenne

Rappelons les étapes de son histoire, en 1957, à l'heure de la signature du traité de Rome, les ressortissants sont dotés de quelques droits définissant une sorte de citoyenneté économique. En 1977, le Parlement vote une résolution sur l'attribution de droits spéciaux (civils et politiques) aux citoyens de la Communauté Européenne. En 1984, la définition de la citoyenneté européenne se profile peu à peu pour aboutir en 1991 à une énonciation concrète figurant dans le Traité de Maastricht. Dans ce dernier est indiqué la politique communautaire concernant l'éducation et notamment la reconnaissance des diplômes. Le citoyen européen jouit donc d'un cadre de vie élargi à travers le droit de circuler, séjourner, travailler et étudier dans un autre Etat membre de l'Union. Il bénéficie du droit de vote aux élections municipales dans l'Etat membre où il réside. Enfin, il possède le droit à l'information (accès aux documents du Parlement, de la Commission et du Conseil de l'Union Européenne).

La citoyenneté, conscience d'une nécessaire réciprocité dans la vie sociale, est fondée sur des principes éthiques de liberté, solidarité, démocratie et justice. La citoyenneté démocratique européenne en aménageant une démocratie participative tend à laisser une large part aux problématiques économiques mais aussi sociales et culturelles en respectant l'idée d'une identité européenne aux bases multiples.

Certes les peuples européens possèdent un héritage en commun, partages, échanges mais aussi conflits et il faut bien reconnaître que chaque pays affirme sa personnalité, son tempérament et sa sensibilité. Même si le cadre citoyen s'est élargi, entre les citoyennetés nationale, régionale et européenne et même mondiale, les rapports sont de complémentarité. Il s'agit de considérer ces différents niveaux de citoyenneté comme des cercles concentriques, chacun élargissant son champ d'application. Ce champ étant l'espace de l'Union Européenne, la citoyenneté s'y épanouit pleinement à travers les mobilités.

2.3 Droits et devoirs des étudiants européens

Depuis 1948, des associations et rassemblements de jeunes en faveur de l'Union Européenne se créent comme le Mouvement Européen-International, né à l'époque doté d'une section « Jeunes » ou encore les Jeunes Européens Fédéralistes. Leur objectif vise une Europe plus démocratique et plus proche des citoyens, ainsi les concertations du réseau associatif Mouvement des Jeunes Européens ont donné naissance à la Charte de Strasbourg des étudiants. Le 28 avril 2001, des centaines d'étudiants rédigent et adoptent un document qui énonce les droits et devoirs de l'étudiant européen. La Charte de Strasbourg opte pour un statut similaire des étudiants européens donnant les mêmes droits mais aussi les mêmes devoirs afin de limiter les disparités qui sont autant d'entraves à la construction d'une Europe des citoyens. A ce propos, la citoyenneté européenne occupe une place importante, à l'article 3 celle-ci « incarne les valeurs communes que chaque étudiant européen se doit de promouvoir ». L'article 16 indique que « Les étudiants doivent prendre conscience de l'importance de la confrontation directe avec les autres cultures européennes grâce aux voyages et aux études à l'étranger. Les étudiants doivent favoriser l'affirmation de l'identité européenne et des valeurs communes. »

Les mobilités étudiantes en croissance constante, soutenues et encadrées posent la question de l'identité de ces individus. Parmi tous les flux transnationaux, nous retiendrons les arrivants européens en France : qui sont-ils et quels citoyens deviennent-ils ?

3. Profil des étudiants européens accueillis en France

A l'exception du rapport Claeys (1999) qui traite de chiffres globaux, il n'y aurait aucune publication, ni aucune donnée accessible au grand public au sujet du nombre précis d'étudiants étrangers accueillis en France. En témoigne la requête du directeur d'Edufrance auprès de l'Assemblée Nationale le 5 mars 2001 : « M. Christian Estrosi souhaite connaître de M. le ministre des Affaires Etrangères le nombre d'étudiants étrangers accueillis dans l'enseignement supérieur (universités et grandes écoles) en

France pour les années scolaires 2000-2001, 1999-2000, 1998-1999, 1997-1998 ». Le Ministre n'ayant répondu que par un tableau général recoupant les nationalités et les disciplines d'inscription, il nous semble pertinent de recueillir des informations plus détaillées.

3.1 Les statistiques du Ministère de l'Education et de la Recherche

Methodologie

Gestionnaire des statistiques de l'Education Nationale, la Direction de la Programmation et du Développement a été contactée au sujet des étudiants européens accueillis en France. La DPD a renseigné pour l'année 2000-2001 sur les étudiants inscrits uniquement dans les établissements publics c'est-à-dire en majorité les UFR des universités car elles possèdent le même réseau informatique. La récolte des données des autres établissements n'est pas harmonisée donc indisponible. Cinq paramètres ont été sélectionnés :

- la nationalité
- le sexe
- la tranche d'âge
- le niveau d'études
- les disciplines d'inscription

A partir des données brutes sous forme d'un gigantesque tableau, nous avons croisé les informations suivantes avec un nombre de critères retenus dépendant d'une contrainte technique liée au logiciel Excell :

Nationalités — groupe disciplinaire ; nationalités — sexe — % somme totale ; nationalités — tranche d'âge ; nationalités — groupe disciplinaire — sexe ; nationalités — tranche d'âge — sexe ; nationalités — groupe disciplinaire — degré d'études ; nationalités — degré d'études.

Les pays suivants ont été retenus : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Danemark, Espagne, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni, Suède, République Tchèque, Yougoslavie. Pour la suite, les pays représentant moins de 0,7% du total des nationalités n'ont pas été retenus. Tous ces croisements ont permis d'obtenir des tableaux par pays ainsi présentés :

Tableau 1 : Etudiants européens accueillis en France

Disciplines d'inscription	Niveau d'études	Sexe	Age
1) Lettres, Sciences Humaines	Bac	Filles en %	<20
	Bac +1		20
2) Economie	Bac +2	Garçons en %	21
3) Droit	Bac +3		22
4) IUT secondaire	Bac +4		23
5) IUT tertiaire	Bac +5		24
6) Sciences et Staps	Bac +6		>25
7) Médecine, Odontologie			
8) Pharmacie			
Staps : Sciences et techniques des activités sportives			

- Parité par discipline d'inscription (les deux plus forts pourcentages de filles et de garçons dans les disciplines) ;
- Degré d'étude selon les disciplines ;
- Age et sexe : l'âge moyen des filles et des garçons (les âges les plus représentés par les filles et par les garçons).

Résultats

Ces tableaux synthétiques ont tracé un panorama précis par pays et ont rendu possible une analyse comparative. Les conclusions quantitatives sont cependant à considérer avec précaution puisque nous n'avons pas élaboré de proportionnalité entre les dimensions du pays et le taux de population.

1. Nationalités les plus représentées (par ordre décroissant) :

Allemagne (13,3%), Espagne (9,2%), Italie (9%), Roumanie (7%), Royaume-Uni (6,9%), Grèce (6,3%), Portugal (5,5%), Pologne et Belgique (5,1%), Bulgarie (4,7%), Luxembourg (3,5%), Suède (2,3%), Irlande (1,4%), Hongrie (1,3%), Pays-Bas (1,2%), Yougoslavie (1,1%), Autriche (1,0%), République Tchèque (0,9%), Finlande (0,8%), Danemark (0,7%).

2. La parité :

Dans tous les pays, les filles sont plus nombreuses que les garçons. Dans les pays suivants : Danemark, Finlande, Irlande, Grèce et Pays-Bas, le nombre de filles accueillies en France est deux fois plus élevé que les garçons. La Pologne envoie même quatre fois plus de filles que de garçons. Enfin seul le Luxembourg observe une réelle parité.

3. L'âge :

La tranche d'âge la plus représentée est plus de 25 ans. Deux cas à retenir ceux de l'Irlande et du Royaume-Uni qui envoient en France des étudiants âgés le plus souvent de 20 ans.

4. Niveau d'études :

La majorité des étudiants européens arrivent en France en ayant étudié trois années après le baccalauréat (ou équivalent). Cependant, les Grecs, Tchèques et Roumains arrivent en France avec 6 années d'études dans l'enseignement supérieur.

5. Disciplines :

Pour tous les pays, le groupe disciplinaire Lettres et Sciences humaines est le plus choisi, en seconde position les filières Economie, puis Droit et Sciences, Staps.

Pour conclure le profil de l'étudiant européen accueilli en France en 2000-2001 est plutôt une étudiante, diplômée de Bac +3, âgée de plus de 25 ans et inscrite en Lettres ou Sciences Humaines.

3.2 Le sentiment de citoyenneté

Les institutions européennes se préoccupent beaucoup des thématiques d'apprentissage des langues, des cultures par les citoyens européens, ainsi s'exprime Michela Cecchini, chef de la section éducation à la citoyenneté démocratique au Conseil de l'Europe, en mai 1999 à la conférence d'Innsbrück à propos des liens entre langue et citoyenneté : « apprendre les langues et renforcer la diversité linguistique peuvent promouvoir une culture de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme, si l'on part du principe qu'une participation responsable à la société démocratique requiert des compétences sociales comme l'ouverture au dialogue, la résolution pacifique de conflits et la compréhension mutuelle, et que les langues, leur apprentissage et leur diversité contribuent à l'acquisition de ces « méta-compétences ». Peter Leuprecht complète ces propos par son intervention : « il y a manifestement un rapport étroit entre la citoyenneté, d'une part, et la langue et le plurilinguisme, d'autre part. Les citoyens ne peuvent véritablement participer au processus démocratique sans l'instrument de la langue, sans avoir accès aux différents types et niveaux de discours concernés [...] le plurilinguisme est un moyen de renforcer les capacités d'intervention des individus, un moyen de leur permettre de participer en qualité de citoyens au processus démocratique aux niveaux européen et international ».

Non loin de ces discours, à l'université Paris VIII, l'enquête exploratoire menée par les enseignantes Sylvie Poisson-Quinton et Catherine Carlo (2000) s'attache à l'évolution des représentations de l'identité européenne. L'enquête tente de cerner le rôle du séjour prolongé dans une université française comme creuset susceptible d'homogénéiser les représentations. Un groupe de vingt étudiants participant à l'échange Erasmus à l'université Paris VIII ont répondu au début de leur séjour puis trois mois après à une série de questions : leur sentiment d'être européen, l'importance de la maîtrise des langues, l'importance des symboles (drapeau européen, monnaie unique, etc...). Dans leurs réponses, les étudiants considèrent l'Europe avant comme

« une réalité », affirmation assortie de commentaires tels « je me sens partout chez moi, je me sens européen » ou « une Europe fragmentée, une utopie ». Trois mois plus tard, les étudiants constatent qu'ils n'ont pas ou très peu noué de liens sociaux avec des Français et ils insistent plus sur les différences de mentalités entre les pays de l'Union Européenne. Finalement ils constatent que les modes de vie urbains sont très similaires sans pour autant effacer les différences culturelles. La citoyenneté européenne ne s'appréhende pas sans difficultés.

Cette enquête esquisse les apports et difficultés d'un séjour et il convient de se questionner sur les éléments qui composent un tel parcours.

4. Composantes de la mobilité des étudiants ou pourquoi promouvoir la mobilité transnationale des étudiants ?

Depuis 1987, des programmes européens de coopération encouragent et financent les mobilités étudiantes. En 1994, nommés Socrates pour l'éducation et Leonardo pour la formation professionnelle, ces programmes illustrent l'intégration de l'éducation dans les champs de compétences communautaires lors du traité de Maastricht. S'enchaînent alors les impulsions des gouvernements européens au sujet de l'éducation qui conduisent à développer le processus de Bologne. La déclaration de Bologne fixe des objectifs sur lesquels se fondent aujourd'hui l'architecture des établissements d'enseignement supérieur : reconnaissance des diplômes, un cursus en trois cycles (Licence, Master, Doctorat), la promotion de la mobilité et la dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Dans l'article « Mobilité internationale et adaptation interculturelle » (2000), Elisabeth Murphy-Lejeune rend compte de quatre domaines d'apprentissage au cours d'un séjour à l'étranger : développement linguistique et cognitif, acquisition de compétences sociales, apprentissage interculturel et expansion personnelle.

4.1 Les apports linguistiques et culturels

Le contexte scolaire d'apprentissage des langues conduit l'apprenant à des contacts avec la langue assez superficiels et peu authentiques. La relation à la langue revêt plusieurs aspects : distante, indirecte, figée ; ainsi, l'apprenant ne vit la langue que par l'intermédiaire d'une méthode ou d'un enseignant. Lors d'un séjour à l'étranger, l'étudiant « contextualise » l'apprentissage de la langue en tant que pratique sociale pour bénéficier pleinement de la dimension du quotidien vécu, des contacts dynamiques, immédiats et de la communication en temps réel (Murphy-Lejeune, 1999). L'apprentissage de la langue lié à celui de la culture mène au développement de compétences interculturelles et peu à peu l'étudiant acquiert une identité supplémentaire (Alred, 2000). L'adaptation linguistique et interculturelle participe à la prise de conscience de son attachement au pays natal et/ou de son appartenance à une identité européenne. En effet, soit les stéréotypes se confirment soit ils sont mis à distance, même si ces deux attitudes peuvent coexister côte à côte. Acquérir des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être sur la langue et la culture de l'Autre permet de gérer la différence : de la considérer comme acceptable et enrichissante. Ainsi

l'étudiant devient un « médiateur ». De l'attitude de « sympathie », de partage avec l'Autre en conservant son propre point de vue, l'étudiant passera à « l'empathie », la décentration en se plaçant dans la peau de l'autre culture. Si ce processus cognitif s'enclenche, l'étudiant analysera et tentera de comprendre le pays d'accueil. De même quant aux relations interpersonnelles, il mettra tout en œuvre pour que la communication se passe bien, pour relier les choses entre elles.

4.2 Les apports sociaux et civiques

Décalé linguistiquement et culturellement, l'étudiant subit une certaine vulnérabilité sociale lors de son séjour. D'une part, la qualité de l'accueil lié au contexte national et l'organisation du logement sont des conditions pour l'insertion sociale ; d'autre part, le désir d'intégration, le partage d'activités avec les natifs constituent des éléments du tissu social. L'arrangement institutionnel, la cohabitation mixte (mélant natifs et étrangers) ou la cohabitation avec les natifs uniquement ont des répercussions majeures sur la formation de contacts sociaux. En effet, cohabiter avec des Européens ou avec des natifs seulement ouvre à une vision humaine et culturelle de l'Europe grâce aux liens tissés au quotidien. En surmontant la fragilité sociale et à la gêne à laquelle ils sont exposés, les jeunes gagnent au cours de leur séjour en autonomie, se construisent un réseau social dans le pays d'accueil et apprennent à pallier à des situations de stress et à prendre des initiatives : démarches administratives, médicales, gestion du budget mensuel (Papatsiba, 2005).

Soulignons les propos des acteurs de l'éducation (conférence des Recteurs européens et du Comité de liaison des recteurs) sur la mission des enseignements supérieurs en Europe : « elle est de former des esprits ouverts, critiques et créatifs, de les entraîner à l'initiative, à l'application, à la communication. Elle doit affermir l'esprit de citoyenneté dans une société démocratique et solidaire, en s'appuyant sur 'l'héritage des peuples européens' » (Papatsiba, 2001). En imbriquant à la fois les enjeux académiques, culturels et civiques, la mission des enseignements supérieurs s'harmonise donc avec un des principes fondateurs de l'Union Européenne : la circulation des individus qui encourage par la voix des étudiants la circulation des idées ainsi nourrit le débat public européen au coeur des situations quotidiennes les plus simples.

4.3 Les apports professionnels

Si l'Europe a d'abord favorisé la circulation des travailleurs, l'objectif se rejoint avec la mobilité des étudiants se formant en dehors de leur pays d'origine pour intégrer le futur marché du travail européen. Face aux nouveaux défis économiques, la nécessaire compétitivité des entreprises françaises, celles-ci jugent valorisante une expérience de formation internationale, les stages en entreprises à l'étranger et les doubles diplômes remportent leur adhésion complète, loin devant les simples séjours linguistiques. La mobilité est considérée comme un capital de compétences pour l'activité professionnelle (Papatsiba, 2001). D'après une enquête suédoise (Murphy-Lejeune, 2000), les employeurs préfèrent recruter un jeune ayant une expérience à l'étranger en raison des compétences langagières, la capacité à la mobilité internationale, la

sensibilisation interculturelle et l'aptitude à adopter une approche différente. Diversifiant leur formation, améliorant leurs capacités d'adaptation, le séjour universitaire à l'étranger accroît donc l'accès à l'emploi pour les jeunes.

Moyen de formation multidimensionnel (Papatsiba, 2001), le séjour à l'étranger participe pleinement aux enjeux culturels et identitaires de la construction de l'espace commun européen et de la citoyenneté européenne. Cependant si les séjours prouvent combien ils apportent à la formation des jeunes, ils ne déroulent pas toujours sans douleur.

5. Les obstacles à la mobilité

5.1 Quels obstacles ?

Les conditions matérielles : l'exemple de l'hébergement

L'accueil des étudiants étrangers repose sur le principe d'égalité avec les étudiants français, que ce soit pour les frais d'inscription universitaire, les conditions matérielles d'hébergement, de restauration, les aides indirectes, notamment aux aides au logement (Allocation Logement à caractère Social, Aide Pour le Logement) et les aides sociales. Par ce principe honorable, cette approche de l'accueil distingue la France de certains pays mais n'en présente pas moins un revers de la médaille.

Les étudiants étrangers recourent alors comme les autochtones à des solutions très diverses pour se loger: logement personnel indépendant, résidence privée, autre mode d'hébergement, chambre d'étudiant, logement Crous, foyer agréé. Ils ont le droit de prétendre aux logements du Crous mais aucun quota spécifique ne leur est attribué sauf s'ils sont boursiers du Gouvernement français. Là réside le cœur du problème car le Crous et son système d'admission par catégorie souffre de son système prioritaire aux boursiers et les services internationaux des universités ne disposent que de très peu de réservations au sein des résidences du CROUS.

Le rapport Claeys (1999) déplore la situation de certaines grandes zones urbaines en crise d'offre du logement étudiant. Et dans le cas de location individuelle, les propriétaires soucieux de garanties financières sont nombreux à exiger un cautionnaire sur le territoire français. Que faire lorsqu'on débarque à peine dans un environnement nouveau loin du domicile familial ?

Heurts et malheurs du programme Erasmus

A l'heure actuelle où le programme Erasmus connaît une refonte de son fonctionnement (en intégrant les stages Leonardo, en s'élargissant sur les autres zones géographiques Erasmus Mundus), de profondes interrogations demeurent notamment liées aux pratiques pédagogiques et administratives.

Des avancées pédagogiques certaines ont modifié voire bouleversé les paysages universitaires à travers le processus de Bologne. Outre la réorganisation en trois cycles Licence Master Doctorat, la reconnaissance de la période d'études à l'étranger est-elle réelle ? Certains établissements ou départements de faculté pratiquent une réévaluation des travaux (contraires aux principes Erasmus), certains crédits ou cours

ne sont pas reconnus. Les ECTS n'ont pas droit de cité partout, comme en Italie, où l'importance de la note est déterminante pour le parcours de l'étudiant. Rappelons qu'un 30/30 *Lode* (note maximale avec félicitations) est fréquemment délivré et revêt une très grande importance dans le cursus des étudiants italiens. En France au contraire, un 20/20 est très rarement attribué. Pour faciliter l'appréciation de l'évaluation, des échelles de correspondance de notes sont élaborées par les établissements d'accueil. En outre, un petit tour d'horizon permet de constater que les poids horaires attribués à la valeur de l'ECTS diffèrent selon les établissements français, l'Allemagne emploie les *SWS* (Semesterwochenstunden), l'Italie les *CFU* (*Crediti Formativi Universitari*), l'Espagne se fonde sur le poids horaire de chaque cours : 1 ECTS = 10 heures. Certes les ECTS sont employés mais à la guise de chaque établissement sans réelle valeur commune de référence. En conséquence, afin d'établir les contrats d'études des étudiants, des correspondances de système et de programme sont établies pour chaque partenaire étranger, une véritable gymnastique mathématique.

Des blocages d'autres natures résident aussi dans les règles de mobilités : des établissements jugent des semestres indispensables à passer en pays d'origine ou imposent un seul et unique semestre à l'étranger. La qualité de l'enseignement ailleurs et la reconnaissance de celui-ci sont-elles ainsi remises en cause ? Chaque établissement impulse ses propres orientations internationales, des volontés crispent et défendent certains cycles ou semestre dans le contexte autochtone. D'autres résistances proviennent des enseignants face aux départs et à l'accueil des étudiants en échanges. Phénomène de générations, choc interculturel, manque de moyens financiers, de préparation, de politique ? Au début de leur séjour, les étudiants peu à l'aise avec la langue française, déroutés par les nouvelles méthodes pédagogiques, se voient souvent considérés comme des ralentisseurs par les enseignants qui mettent de côté les étudiants Erasmus. Alors que l'Europe s'est élargie à 27 pays depuis janvier 2007, les flux d'étudiants ne sont pas prêts de diminuer et des déséquilibres apparaissent dans les pays dits d'accueil. Si les accords Erasmus se fondent sur le rapport de réciprocité d'un étudiant envoyé pour un étudiant accueilli, des pays comme la Grande-Bretagne ou les pays scandinaves reçoivent beaucoup plus qu'ils n'envoient d'étudiants.

Assez rapidement, les mentalités des étudiants changent et ils comprennent l'importance de se tourner vers les nouveaux pays adhérents malgré des stéréotypes très tenaces. Le programme Erasmus lui-même s'est réformé en intégrant l'option Mundus qui ouvre l'enseignement supérieur européen au reste du monde de manière très attractive (le montant des bourses à destination des étudiants des pays tiers est très conséquent). Une façon d'assouplir les strictes règles de nationalité pour les étudiants ayant droit à une bourse de mobilité Erasmus (cf les contrats financiers des établissements détenteurs d'une Charte Erasmus, annexe concernant la mobilité des étudiants SM : sont éligibles ceux qui possèdent la nationalité d'un des 31 pays participant à l'espace de l'Union Européenne, les détenteurs d'une carte de séjour de 10 ans et les réfugiés politiques ou apatrides).

Les réformes de la LMD ne sont donc pas passées pas sans heurt impliquant des refontes de programmes, des réticences de la part des étudiants, une résistance des systèmes en place. Malgré la célébration des 20 ans du programme Erasmus, les traditions universitaires dans chaque pays plient mais ne rompent pas.

5.2 Propositions d'amélioration

L'accent sur la qualité de l'accueil

Il s'agit tout d'abord d'envisager une information facile et accessible ainsi qu'une réelle orientation politique d'accueil. L'agence Edufrance est appelée à jouer sur ces points un rôle informatif essentiel. De plus, à l'exemple du British Council qui organise un traitement des dossiers dès le pays d'origine, la simplification des démarches est une réelle priorité. Les contours de cette simplification se dessinent à travers des expériences de guichet unique d'accueil. L'installation de tel guichet est vivement encouragée comme en témoigne la circulaire du 10 juin 1999, signée conjointement par le Directeur de la Programmation et du Développement, la Directrice de l'enseignement supérieur et le Délégué aux Relations Internationales et à la coopération du ministère de l'Education Nationale. Ce guichet poursuivrait plusieurs objectifs : assurer l'information avant l'arrivée, assurer l'inscription administrative et faciliter l'inscription pédagogique, fournir un soutien aux problèmes d'hébergement, proposer un parrainage d'un étudiant français en début de séjour, faciliter la participation aux activités culturelles, sportives et associatives. Les sites internet des universités et écoles font aussi beaucoup d'effort pour mettre en ligne leur programme, les guides d'accueil, des pages de conseils ou même de véritable auto-formation (module d'apprentissage du français langue étrangère du site de Lille 3, cf. l'article de Martine Eisenbeis dans cette publication).

Faciliter l'insertion et le suivi des étudiants étrangers

Les étudiants en mobilité restent bien souvent entre eux, entre étudiants étrangers ou se regroupent par nationalité. Ils entretiennent des contacts assez superficiels avec les autochtones. Il nous semble alors intéressant de retenir le développement d'un tutorat non pas ponctuellement à l'arrivée de l'étudiant mais tout le long de l'année. Cette formule de tutorat, très utilisée en Grande-Bretagne, favorise une meilleure intégration des étudiants étrangers. Le tutorat repose sur l'assistance pédagogique d'un enseignant responsable qui évaluerait les compétences de l'étudiant à l'arrivée puis régulièrement au cours de l'année afin d'assurer un suivi du travail accompli et aiguiller vers des compléments de formation. Le tutorat repose dans un deuxième temps sur l'accompagnement par un étudiant qui offrirait un environnement humain. Il faut cependant accorder un budget pour rémunérer les personnes en charge de ces tutorats. Ce type de tutorat d'accueil doit impérativement s'accompagner d'une série de mesures propres à créer une réelle identification des établissements d'accueil surtout pour ceux qui arrivent en dehors des programmes d'échange. Finalement, la création de lieux de convivialité et d'échange comme des « maisons » de pays partenaires seraient susceptibles de faciliter les échanges physiques et intellectuels entre les Français et ressortissants d'un même pays tiers. Ces maisons seraient conçues comme un centre de coordination et d'accueil offrant une efficacité et une lisibilité des coopérations entre la France et les pays partenaires, un lieu où s'articuleraient

information, formation, recherche et échanges culturels. Citons à titre d'exemple la Maison des étudiants du campus de Poitiers inaugurée en 1998.

Il ne revient donc pas seulement à la responsabilité de la cellule d'accueil international des établissements de considérer avec sérieux cette qualité d'accueil mais cette tâche incombe non seulement à l'intérieur des établissements à l'ensemble des étudiants, enseignants et personnels administratifs mais aussi aux partenaires extérieurs : mairies, conseils régionaux, entreprises...

Conclusion

Le concept d'Europe fait l'objet de représentations collectives renouvelées, les psychosociologues soulignent les transformations sensibles au niveau des valeurs, attitudes, des images du monde et des Autres qui, dans les pays engagés dans le processus d'unification, accompagnent et soutiennent la construction d'une réalité environnante. Chez les jeunes Européens notamment l'affiliation à la communauté supranationale semble se réaliser par étapes, à travers l'identification préalable et progressive de réseaux d'affinités entre pays se percevant réciproquement comme proche. Aussi, ces liens, coopérations et échanges entre étudiants « étrangers » devenus voisins dessinent-ils, en raison des distances culturelles, des convergences inédites mais aussi des résistances et divergences. Grâce à la mobilité transnationale, au contact d'autres étudiants européens et à l'ouverture linguistique, les jeunes développent une citoyenneté démocratique européenne.

Issu de volontés politiques fortes, le séjour de l'étudiant à l'étranger se lit sur la toile de fond du partage des valeurs démocratiques, fondement de l'Union européenne, du marché transnational du travail et de la mise en place d'une nouvelle identité, celle de l'Europe. Outre les blocages et entraves administratifs, quotidiens et politiques à la mobilité, il serait souhaitable de mieux connaître les étudiants reçus en France afin d'améliorer leurs conditions d'accueil. Tentée entre la commercialisation du marché de l'éducation et l'attrait des élites étrangères, la France doit encore trouver sa place tout en veillant à l'enjeu de sa compétitivité.

Le programme Erasmus en IUFM : le prix des mobilités transnationales Dominique Ulma

Abstract

How could the European dimension in education be promoted in teacher training in France (or IUFM)? Although not really students but trainees, IUFM student teachers are eligible for the Erasmus mobility programme. Actually, very few IUFM student teachers take part in the programme. Besides, a limited number of IUFM students are given the opportunity to acquire knowledge on foreign educational systems.

However, in a teacher training college like the IUFM in Versailles, there are more and more applicants each year, in spite of the risks and difficulties involved for them. This paradox needs to be explained, and the purpose of this paper is to show who these applicants are and their motives. The results of an inquiry will be analysed to point out the assets of Erasmus mobility.

Keywords: IUFM (French teacher training college, immobility, assets of student mobility).

Introduction

S'est tenue à Vienne le 11 février 2005 une conférence transnationale qui avait pour but la diffusion des bonnes pratiques dans quatre domaines réalisant peu de mobilités étudiantes dans le cadre du programme européen Socrates-Erasmus. La formation des maîtres figure au nombre de ces domaines sous-représentés.

Parmi les établissements universitaires pressentis, l'IUFM de l'Académie de Versailles a été choisi, entre tous les IUFM de France, en raison de ses performances remarquables en matière de mobilités étudiantes et enseignantes (29 partenaires dans 21 pays, 20% des mobilités étudiantes et 45% des mobilités enseignantes des 31 IUFM de France). C'est de plus une ancienne stagiaire Erasmus de cet IUFM qui a été choisie pour témoigner de son expérience à l'étranger lors de la présentation des quatre études de cas de la conférence. Que ces bons chiffres n'abusent pas : ils sont, au regard des effectifs d'un établissement tel que l'IUFM de Versailles, très marginaux (3%).

La conférence, qui rassemblait 120 représentants de 12 pays, a donné l'occasion de mettre en lumière les facteurs de réussite et les leviers permettant aux établissements qui réussissent particulièrement bien dans ces domaines déficitaires de réaliser des taux de mobilités excellents tant dans les chiffres que du point de vue de la qualité.

Or, exerçant à l'IUFM de Versailles entre autres comme coordinatrice Erasmus, nous avons régulièrement l'occasion de constater l'engouement que suscite le programme Erasmus auprès des étudiants de l'IUFM : les candidatures sont chaque année plus

nombreuses, la sélection chaque année plus délicate, et ceux qui ont bénéficié d'une mobilité à l'étranger sont souvent demandeurs d'une poursuite d'expérience professionnelle hors de France, temporaire ou de plus longue durée. Enseigner à l'étranger fait rêver les jeunes collègues, et le processus de mondialisation et d'accélération des échanges et des mouvements ne fait que renforcer cette tendance.

Et pourtant, il y aurait toutes les raisons pour les dissuader. Il y a en effet une nette différence entre les désirs exprimés par les étudiants, leurs aspirations à la mobilité et les réalités, les contraintes de la formation. Ce constat d'un clivage est observable aussi bien au niveau européen qu'à celui d'un établissement.

Qui sont les étudiants candidats à une mobilité internationale ? Quel est le rôle d'une institution de formation telle que l'IUFM de Versailles dans la démocratisation et la diffusion de ces expériences ? Quels en sont les obstacles, les leviers, les bénéfices ? Ce sont ces questions auxquelles nous souhaitons apporter ici quelques éléments de réponse.

Partant de constats empiriques, dans une modeste enquête auprès de candidats à un séjour de mobilité européenne dans le cadre du programme *Erasmus* (durée de trois mois) en formation initiale des enseignants en France, nous avons souhaité étudier le profil des candidats, et déterminer le rôle de l'expérience de mobilité antérieurement acquise dans la motivation au départ, et ce alors que les critères économiques sont en principe aplanis du fait du statut de fonctionnaires stagiaires de ces futurs enseignants français.

2. Le contexte

2.1 Le programme Erasmus

Le programme de mobilité Erasmus de la Commission européenne permet à des étudiants et des enseignants européens d'effectuer une partie de leurs études dans un établissement partenaire européen. Adopté en juin 1987 comme conséquence des actions entreprises depuis 1976, ce programme s'applique à l'enseignement supérieur et a pour activité principale de favoriser la mobilité des étudiants et des personnels comme vecteur de la coopération interuniversitaire et moyen privilégié de renforcer chez les jeunes le sentiment d'appartenance à la Communauté européenne, mais il s'attache aussi à la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur, et contribue ainsi à construire l'Europe des citoyens. Ce programme a connu jusqu'ici trois phases : la première de 1987 à 1994, la seconde de 1995 à 1999, la troisième de 2000 à 2006, qui est en cours de réalisation. Entre 1987 et 2003, un million d'étudiants avaient pu étudier à l'étranger grâce à Erasmus.

En 2003-2004, les mobilités, tous domaines confondus, représentaient 128 549 étudiants¹, et l'objectif pour 2011 est d'atteindre 375 000 étudiants par an, soit trois millions au total (triplement des effectifs) : tel est le message de la conférence de

¹ L'éducation y représente 2,9% du total.

Vienne. Un pari loin d'être gagné d'avance... Il est en effet difficile de recruter des étudiants candidats à une mobilité Erasmus en raison d'un certain nombre de facteurs relevés au niveau européen :

- l'absence de représentation européenne de ce qu'est un enseignant,
- les différences entre les systèmes éducatifs,
- les aspects financiers du séjour à l'étranger,
- la recherche, dans certains établissements, d'une formation à l'identique (illusoire et signe d'un contresens),
- le poids des calendriers universitaires et la durée des trimestres variable (de 11 à 16 semaines),
- la maîtrise des langues étrangères qui est souvent un facteur important
- et enfin le fait que la valeur ajoutée d'Erasmus sur le CV n'est effective que dans peu de pays en raison du mode de recrutement des enseignants qui sont souvent affectés par une autorité éducative régionale, ce qui est précisément le cas en France.

2.2 La participation des IUFM à ce programme

A peine plus de la moitié des IUFM (55%) participe au programme Erasmus, mais si la réciprocité est en général respectée pour les mobilités enseignantes, en matière de mobilité étudiante en revanche, on note un déséquilibre au profit de l'accueil d'étudiants étrangers, pour des raisons liées aux spécificités de l'année de formation des professeurs stagiaires : formation réduite à huit mois, alternant stages et formation sous forme de cours, plan de formation chargé et modalités de validation très contraignantes qu'il n'est pas possible de déléguer à un établissement partenaire (ce n'est d'ailleurs pas l'IUFM qui certifie, mais le représentant de l'employeur, c'est-à-dire le Recteur). Difficile dans ces conditions de trouver, quand les calendriers universitaires coïncident, un créneau de trois mois susceptible de ne pas compromettre la formation du stagiaire. D'ailleurs, beaucoup d'IUFM pratiquent en réalité des stages de courte durée (de une à quatre semaines) avec des partenaires avec lesquels ils ont un contrat Erasmus, et les séjours de trois mois concernent seulement 11 établissements sur 31 au total, tant les obstacles organisationnels, structurels et institutionnels sont grands.

Et même dans les IUFM où les mobilités de trois mois sont possibles, il faut compter avec des obstacles culturels et psychologiques, notamment auprès des formateurs. Certains d'entre eux considèrent en effet que manquer un de leurs cours est irrémédiable, oubliant par la même occasion que leurs stagiaires suivent une formation de qualité contrôlée et sanctionnée la plupart du temps par des examens. L'idée que les Erasmus partent pour trois mois de vacances, surtout en plein hiver dans des contrées hostiles, est encore couramment répandue, alors même que la réalité est celle d'un surcroît de travail pour les bénéficiaires d'une mobilité, car s'ils doivent suivre la formation dans l'établissement partenaire, ils doivent aussi satisfaire à toutes les composantes de la formation en France.

La place et la date du concours de recrutement sont une difficulté supplémentaire pour les IUFM : en effet, les épreuves d'admissibilité, situées en avril ou mai, permettent de lancer la campagne de candidatures chez les étudiants candidats au concours au cours du printemps, en deux temps à Versailles, d'une part par le dépôt d'un dossier de candidature avant les résultats d'admissibilité, d'autre part par des entretiens de motivation et d'aide au choix de la destination après les résultats de l'admissibilité. Selon les années, la perte de candidats au niveau de l'admissibilité peut atteindre de 5 à 15%.

Puis se tiennent les épreuves d'admission, courant de la fin mai à début juillet, et c'est seulement mi-juillet que l'on a les résultats du concours. C'est alors l'hémorragie qui oblige à refaire entièrement les affectations, et encore, les dégâts sont moins grands quand il y a une date unique de concours pour toute la France, ce qui n'a pas toujours été le cas².

Or, nos partenaires exigent, de manière tout à fait légitime, d'avoir les noms des Erasmus français au plus tard mi-juin, voire mi-mai, en particulier pour la réservation des chambres en résidence universitaire. Il ne nous est pas possible de répondre à ces échéances, et tous les ans, d'approximation en approximation, nous perdons des places. Perdant des places une année, nous en perdons potentiellement pour l'avenir, car des contrats bilatéraux non honorés peuvent être remis en cause et non reconduits.

Les spécificités de la formation des enseignants en France font donc qu'elle n'entre que très difficilement, et à force de militantisme opiniâtre, dans le cadre fixé par le programme européen Erasmus. Les faibles performances des IUFM en matière de mobilités étudiantes doivent conduire à penser d'autres types de programmes européens de mobilité, plus adaptés au contexte français. Qu'est-ce qui pousse alors les étudiants de ces établissements à poser leur candidature à une mobilité Erasmus ? Qui sont ces étudiants ? Comment sont-ils sélectionnés ? Qui part en définitive ?

2.3 Le cadre de l'enquête

Les sujets interrogés sont tous des étudiants se destinant à devenir professeurs des écoles en France, scolarisés dans l'académie de Versailles.

Les entretiens se sont déroulés sur deux promotions d'étudiants et en trois périodes, la première en juin 2004, la deuxième en septembre 2004, une fois la rentrée effectuée, et la dernière en juin 2005 auprès de la promotion suivante. Les candidats ont la possibilité de se rendre dans 21 pays représentant 29 universités partenaires en Europe et au Québec.

Ces entretiens sont destinés à compléter l'information recueillie grâce au dossier de candidature que les étudiants remplissent et où ils indiquent leur projet de formation,

² En 2006, le calendrier est avancé d'une dizaine de jours, donnant un peu d'oxygène à la procédure Erasmus. Mais la circulaire du 11 mai 2006 instaurant le stage filé vient bouleverser et fragiliser l'ensemble de l'édifice.

leur expérience de mobilité et leur maîtrise des langues vivantes. Ils doivent aussi joindre à leur dossier une lettre de motivation, et nombreux sont ceux qui y ajoutent un CV et des attestations relatives en particulier à leur expérience acquise à l'étranger.

Les objectifs des entretiens sont de déceler les éventuelles fragilités, car il ne faut pas prendre de risques avec ces jeunes dont la formation est très concentrée, assortie d'un niveau d'exigences élevé de la part des formateurs et de l'institution. Le séjour à l'étranger doit leur permettre d'enrichir leur formation, mais il ne doit pas se transformer en obstacle à leur titularisation comme enseignants. C'est pourquoi un soin tout particulier est apporté à évaluer la capacité d'adaptation des candidats et la qualité de leur projet professionnel.

C'est justement là où l'on peut relever la source d'un mécanisme de reproduction sociale, car évaluer la capacité d'adaptation d'un individu en quelques minutes d'entretien (durée maximale de 15 minutes) relève du défi, malgré une batterie de questions soumettant virtuellement le candidat à une situation imprévue³. Les meilleurs indicateurs de son adaptabilité et de sa capacité de réaction sont alors liés à son expérience de mobilité, ou quand il y a lieu, à son expérience professionnelle, en particulier s'il a été amené à prendre des responsabilités. On comprend alors aisément qu'un candidat qui arrive directement de l'université sans avoir d'expérience professionnelle et dont l'expérience de mobilité se limite à des voyages scolaires a moins de chances qu'un candidat qui serait mieux doté dans ces deux aspects.

C'est la raison pour laquelle nous avons voulu élargir l'éventail de questions posées aux candidats pour mieux cerner leur profil, identifier leurs motivations et vérifier si effectivement, les mobilités vont aux plus mobiles.

2.4 Le questionnaire

Les rubriques figurant sur le formulaire de candidature sont les suivantes :

- Renseignements d'état civil
- Projet de formation
- Activités périscolaires et professionnelles antérieures
- Connaissances en langue vivante
- Connaissances en TIC⁴
- Séjours à l'étranger (lieu, durée, type)

A cela s'ajoutent les rubriques que le jury⁵ renseigne durant l'entretien :

³ Des cas, adaptés au contexte que peut rencontrer l'étudiant dans le pays ou l'établissement partenaire, sont exposés, et le candidat doit indiquer quelle serait sa réaction dans une situation similaire. Par exemple : « Vous arrivez à X, et le logement prévu n'est pas disponible. Il est 18 heures et vous avez vos bagages, que faites-vous ? » Ou encore: « Le responsable Erasmus de l'établissement partenaire devait vous donner votre lieu de stage à 10h, mais il s'est cassé la jambe la veille et ne sera pas joignable avant plusieurs jours. C'est bientôt la fin du séjour et vous avez vraiment besoin de ce stage. Que faites-vous ? ».

⁴ Technologies de l'information et de la communication.

⁵ Le jury est composé de deux à trois personnes, dont la responsable académique des Relations Internationales et le coordonnateur départemental Erasmus. Un professeur de langues connaissant bien la question des mobilités peut venir en appui.

- Type de licence obtenue
- Motivations
- Projet de formation
- Projet relatif au mémoire professionnel
- Capacité d'adaptation
- Vœux de destinations classés par ordre de préférence
- Langues étrangères parlées classées par ordre de maîtrise
- Trimestre où le candidat préfère partir (1^{er} ou 2^{ème})
- Avis de la commission⁶

Pour les besoins de cette étude, nous avons ajouté les critères suivants :

- Âge
- Situation familiale
- Nombre de frères et sœurs et rang dans la fratrie
- Profession du père / de la mère
- Habitat (seul, en colocation, en couple, chez les parents)
- Durée cumulée de l'expérience de mobilité acquise

2.5 Les dossiers examinés

Nous avons enregistré 82 dossiers et interrogé 59 personnes. La différence entre le nombre de dossiers présentés et le nombre de candidats réellement auditionnés tient à la présence du concours de recrutement situé à la fin de la première année.

	En juin 2004	En septembre 2004	En juin 2005
Dossiers présentés	28	5	49
Désistements	-3		-7
Non admissibles	-8		-7
Non admis	-5		-17
Candidatures écartées	-2	-1	-2
Reçus dans une autre académie	-2		
Choix d'un autre programme		-1	-1
Total candidatures retenues		11	15

Ce tableau récapitulatif montre que sur les 82 dossiers déposés au total, 28 l'ont été en juin 2004, avant les résultats de l'admissibilité, cinq en septembre 2004, et presque le double l'année d'après, avec 49 dossiers.

⁶ Très favorable, Favorable, Défavorable.

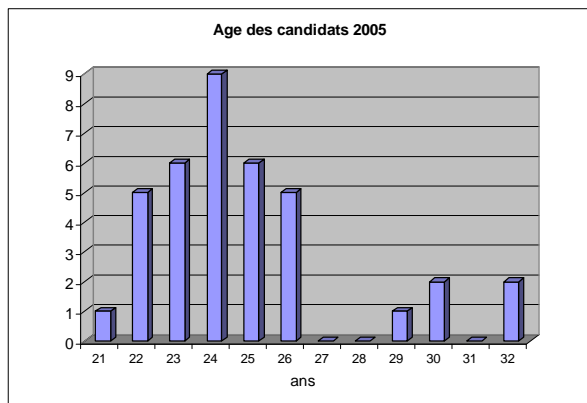
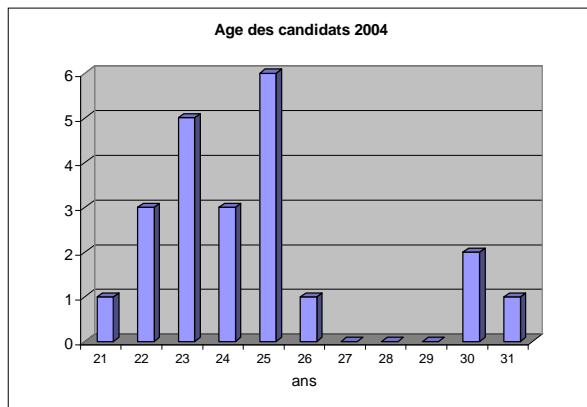
La déperdition est comme on le voit très importante entre les différentes étapes du recrutement, et les motifs en sont essentiellement l'échec au concours, bien plus que l'éviction des candidatures par le jury. Les raisons qui ont poussé la commission à écarter cinq candidatures sur les deux promotions tiennent principalement à deux facteurs : d'une part, la fragilité apparente du candidat et une motivation manquant de force de conviction, d'autre part l'imprécision du projet de formation du candidat ou l'inadéquation de ce projet aux exigences de la formation des enseignants du primaire. Mais aucune des trois candidatures n'a été rejetée en raison d'un défaut d'expérience de mobilité. Cela étant, il semble se dessiner que la sélection reposant sur l'expérience de mobilité se fasse tout de même, mais de manière spontanée chez les candidats : ne présentent en effet un dossier que des étudiants déjà bien dotés dans ce qu'on peut appeler par référence à Bourdieu le « capital de mobilité ». Une sorte d'auto-sélection, en somme. L'IUFM de Montpellier procède actuellement en direction des IUFM de France à une enquête sur la non-mobilité pour déterminer pourquoi les étudiants ne déposent pas de dossier Erasmus.

Les membres de la commission sont particulièrement attentifs à privilégier des candidatures émanant d'étudiants fort peu « dotés » : ainsi, chaque année, un ou deux étudiants de milieu modeste, souvent issus de l'immigration, bénéficient d'un avis très favorable, sur la base de la qualité de leur projet et de la force de leur motivation, leur absence d'expérience de mobilité jouant alors en leur faveur, paradoxalement. En effet, les membres de la commission estiment que l'institution a un rôle de démocratisation à remplir, en « *donnant plus à ceux qui ont le moins* ». En quelque sorte l'antidote volontariste de la reproduction. Mais cela ne concerne que des cas exceptionnels reposant sur la valeur intrinsèque des candidats.

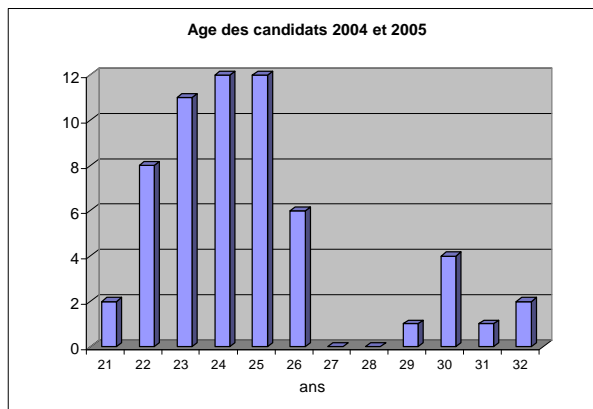
3. Le profil sociologique des candidats

Les données étudiées ci-après reposent, sauf exception, sur les 59 candidats auditionnés.

3.1 L'âge



Ces étudiants avaient entre 21 et 32 ans (moyenne 24,9 ans), et se répartissent de la manière suivante :



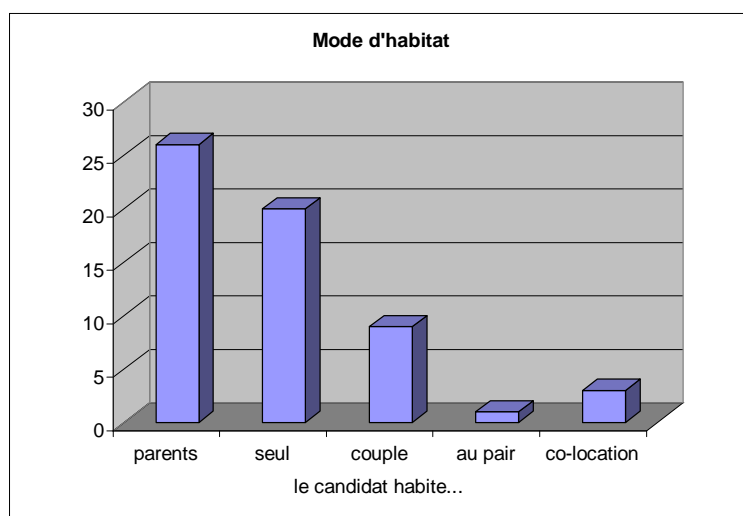
Le profil des candidats des deux promotions est similaire et représentatif de l'âge des étudiants de l'IUFM de Versailles (68,7% des étudiants de 2003-2004 avaient entre 20 et 25 ans⁷). C'est une population jeune qui souhaite profiter de cette occasion de séjourner et étudier à l'étranger. Le premier groupe (moins de 27 ans) arrive directement de l'université, sans expérience professionnelle entre l'obtention de la licence et l'entrée à l'IUFM, la différence d'âge reposant sur la durée de leur parcours d'études, au lycée avant l'université et à l'université. Ainsi, les plus jeunes (21 et 22

⁷ Cf. enquête du Centre d'études et de projets (CEP) de l'IUFM menée par Vincent Troger, disponible sur le site internet : www.versailles.iufm.fr A la une à Ça se passe à l'IUFM à Les professeurs des écoles à Qui est PE2 ?

ans) ont suivi un cursus scolaire sans redoublement, et ont obtenu leur licence en trois ans.

Le deuxième groupe est constitué d'étudiants qui ont déjà eu une expérience professionnelle, quel que soit le domaine d'activité, entre la fin de leurs études à l'université et leur entrée à l'IUFM. Parmi eux se trouvent ceux qui ont séjourné une ou plusieurs années à l'étranger : année au pair, assistanat, petits jobs ou une activité professionnelle régulière dans un secteur donné (tourisme ou commerce par exemple).

3.1 L'autonomie par rapport aux parents



On peut établir un lien entre l'âge des candidats et leur habitat. En effet, ils sont plus nombreux parmi les plus jeunes à habiter chez leurs parents. Ces jeunes non encore installés de manière autonome ne rencontrent pas d'obstacle matériel à la mobilité, contrairement aux étudiants qui habitent un logement dont ils doivent payer le loyer, qu'ils habitent seuls, en couple ou en co-location.

Parmi les 26 candidats qui logent chez leurs parents, 22 ont entre 21 et 25 ans (moyenne 24 ans), trois ont 26 ans et la dernière a 30 ans et reste chez ses parents pour des raisons économiques (soutien de famille). On peut leur adjoindre l'étudiante qui vit au pair dans une famille durant l'année scolaire et chez ses parents le reste du temps. Les neuf étudiants qui se sont installés en couple ont de 22 à 26 ans (moyenne 24 ans) et ceux qui habitent seuls sont en moyenne plus âgés (fourchette de 23 à 32 ans, moyenne 26,2 ans). Parmi les deux étudiantes les plus jeunes (21 ans), l'une vit chez ses parents, l'autre en co-location.

Les candidats dans leur grande majorité ne sont donc pas encore bien installés dans une vie autonome stable en France, et s'ils vivent seuls, ce qui peut constituer un frein à leur départ ne relève pas des attaches familiales, mais plus de la perspective de devoir assumer durant trois mois un double loyer, et ce malgré la bourse Erasmus et leur salaire (rappelons que les étudiants Erasmus des autres pays d'Europe ne sont pas salariés, d'où une situation économique privilégiée pour les Français).

La vie de couple ne semble pas non plus poser de problèmes majeurs, la durée du séjour étant réduite à 12 semaines maximum, durant lesquelles se situent toujours des « petites vacances » qui permettent des moments de retrouvailles. Par ailleurs, la situation de famille n'est pas un élément de discrimination pour les femmes mariées avec enfants, qui sont certes moins nombreuses à se présenter, mais sont sélectionnées indépendamment de leur vie privée. Les expériences des années passées ont montré au contraire un fort engagement de ces candidates. Nous n'avons pas eu à examiner le cas de pères de famille candidats à une mobilité. Le sexe constitue en effet un élément d'analyse intéressant.

3.3 Le sexe

L'effectif étudié compte cinq garçons, dont seulement un en 2004, ce qui est très peu comparé à la proportion moyenne de candidats masculins à une mobilité Erasmus à l'IUFM de Versailles sur les cinq dernières années (voir tableau ci-dessous). Ces chiffres sont à mettre en rapport avec la féminisation de l'enseignement en primaire dans toute l'Europe⁸, et sont même un peu supérieurs au pourcentage de jeunes femmes futures professeur(e)s des écoles dans les IUFM (83% en 2003-2004, 81% en 2004-2005, source DPD⁹). L'IUFM de Versailles se caractérise par un taux de féminisation plus élevé que la moyenne nationale (88,8% en 2003-2004, Troger, 2005). L'étude de Philippe Masson¹⁰ sur les mobilités à l'IUFM du Nord-Pas de Calais (1993-2000) fait le même type de constat en relevant que les jeunes gens ne partent presque jamais en séjour Erasmus.

⁸ Dans tous les États membres sauf en Grèce, les femmes sont majoritaires au niveau d'enseignement primaire (CITE 1). Les proportions sont plus ou moins équilibrées selon les pays, de 60% de femmes au Danemark à 94% en Italie et même 95% en Lettonie et Lituanie. La moyenne de l'UE est autour de 79% de femmes. Comme en France, cette proportion diminue à mesure que l'on avance dans les niveaux d'enseignement (sauf en Grèce et aux Pays-Bas). Source : *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 99-2000*, Commission européenne Éducation et culture, Eurydice et Eurostat, OPOCE, 2000, p. 135.

⁹ Note d'information 05.34 de novembre 2005. La note d'information 05.20 de la DPD sur le portrait 2004 des enseignants du premier degré fait état d'un taux de féminisation de 79% chez les titulaires.

¹⁰ Ph. Masson, « La formation des enseignants à l'international : un état des lieux », in D. Groux (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, Coll. Éducation comparée, 2002, pp. 173-181.

Proportion de filles et de garçons dans les mobilités Erasmus –

IUFM de Versailles

Période 2001-2006

		Total	Filles	%	Garçons	%
Candidatures Cergy	2001-2002					
	2002-2003	41	36	87,8	5	12,2
	2003-2004	44	36	81,8	8	18,2
	2004-2005	33	32	97	1	3
	2005-2006	37	33	89,2	4	10,8
Candidats retenus Versailles	2001-2002	<i>Données non disponibles</i>				
	2002-2003	54	49	90,75	5	9,25
	2003-2004	72	63	87,5	9	12,5
	2004-2005	<i>Données non disponibles</i>				
	2005-2006	<i>Données non disponibles</i>				
Départs Cergy	2001-2002	7	4	57,14	3	42,86
	2002-2003	14	13	92,86	1	7,14
	2003-2004	18	15	83,3	3	16,7
	2004-2005	12	12	100	0	0
	2005-2006	15	12	80	3	20
Départs Versailles	2001-2002	51	43	83,32	8	15,68
	2002-2003	52	46	88,46	6	11,54
	2003-2004	46	43	93,48	3	6,52
	2004-2005	58	53	91,4	5	8,6
	2005-2006	53	47	88,7	6	11,3

Notre expérience de participation au processus de sélection des candidatures à Cergy nous a appris que les garçons se présentaient souvent sans réel projet de formation professionnelle (le candidat de 2004 en est un exemple presque caricatural), ce qui n'était pas le cas des filles les plus motivées, dont la force de conviction était bien supérieure. Il faudrait pouvoir analyser l'effet qu'a pu avoir la composition de la commission de sélection, uniquement des femmes depuis de nombreuses années, sur le choix des candidatures : des formatrices sont-elles tout à fait objectives dans leurs critères de sélection ou bien ont-elles plutôt tendance à favoriser les jeunes filles par une sorte de solidarité féminine ? Toujours est-il que la proportion de candidatures masculines retenues dans d'autres centres de l'IUFM où la commission comporte au moins un homme n'est pas plus grande. En somme, l'impression dominante est celle d'une plus grande implication professionnelle des filles, mais ce sentiment est sans doute dû au nombre plus important de filles présentant leur candidature. En réalité, la concurrence ne se fait pas entre filles et garçons mais bien sur la qualité du projet pédagogique, et il se trouve aussi des filles qui ont très peu réfléchi à ce qu'un séjour de trois mois dans un pays étranger pouvait apporter à leur formation initiale.

3.4 L'origine socioculturelle des candidats

Si l'on étudie la profession du père des candidats, on constate que 52,6% d'entre eux sont cadres ou cadres supérieurs, 10% sont enseignants, 18,3% sont employés ou ouvriers, 11,7% sont artisans. On compte aussi trois agriculteurs et un prêtre orthodoxe. En moyenne, la répartition dans les professions est moins variée que celle de l'ensemble des étudiants de 1^{ère} année à l'IUFM de Versailles, mais elle correspond bien en termes de répartition (Troger, 2005) : 40,3% d'enfants de cadres, professions libérales ou enseignants, 62,7% si l'on y associe les professions intermédiaires.

Cette concentration dans des classes moyennes et supérieures diplômées semble corrélée au fait que les mères des candidats travaillent à 75,6%. On remarque que la proportion d'enseignants est plus importante chez les mères (22,4%) que chez les pères. On peut leur ajouter les 8,6% d'assistantes maternelles.

Enfin, la proportion de retraités n'est pas négligeable, puisqu'elle atteint 22,4% des pères et 15,5% des mères.

3.5 La composition et le rang dans la fratrie

Pour cette donnée, nous ne disposons que des réponses de 49 candidats (sur 59 interviewés).

Seuls deux de ces 49 candidats sont enfants uniques – aucun en 2004 –, et les familles nombreuses dominent : 55,1% sont issus de fratries de trois enfants et plus (on compte une famille de 8 enfants et une famille recomposée totalisant 6 enfants) ; les candidats ont surtout des sœurs, et pour 41% d'entre eux, ils sont les aînés de leur fratrie.

Nombre d'enfants dans la fratrie

1 enfant	2 enfants	3 enfants	4 enfants	6 enfants	8 enfants
2	20	18	7	1	1

Nombre de frères et sœurs

1 frère	2 frères	3 frères	4 frères	5 frères	1 sœur	2 sœurs	3 sœurs
22	6	1	1	1	29	4	3

Total : 31 frères	Total : 36 sœurs
-------------------	------------------

Rang dans la fratrie

ainé(e)	2 ^{ème}	3 ^{ème}	5 ^{ème}	6 ^{ème}	8 ^{ème}
20	21	5	1	1	1

Il semble donc se dessiner un profil sociologique de l'étudiant candidat à une mobilité Erasmus de trois mois du centre de Cergy de l'IUFM de Versailles : il s'agit d'une fille de 24 ans et demi, aînée d'un ou deux frères et/ou sœurs, qui vit chez ses parents,

dont les deux travaillent et exercent plutôt des métiers de cadres. Ces caractéristiques nous paraissent converger pour conférer à ces candidats une plus grande disposition à l'autonomie sans importante prise de risque et un goût de l'aventure plus affirmé que d'autres profils, comme par exemple la situation d'enfants uniques issus de familles moins dotées économiquement et culturellement. En cela, les candidatures ne reflètent pas l'ensemble des caractéristiques sociologiques de la population des étudiants à l'IUFM, qui présente une plus grande variété de situations.

C'est pourquoi nous pensons que les candidats à une mobilité effectuent une auto-sélection avant de déposer un dossier. Pour confirmer cela, il aurait fallu interroger les non-candidats sur les raisons de leur non-candidature, enquête malheureusement irréalisable dans les conditions modestes et artisanales de cette recherche, mais l'enquête coordonnée par l'IUFM de Montpellier devrait permettre de le révéler.

On observe toutefois que le capital socioculturel des candidats est généralement plus élevé que celui de la moyenne des étudiants de l'IUFM. Et pour savoir si ces indications sont confirmées par l'expérience acquise des candidats, nous avons voulu étudier leur capital de mobilité.

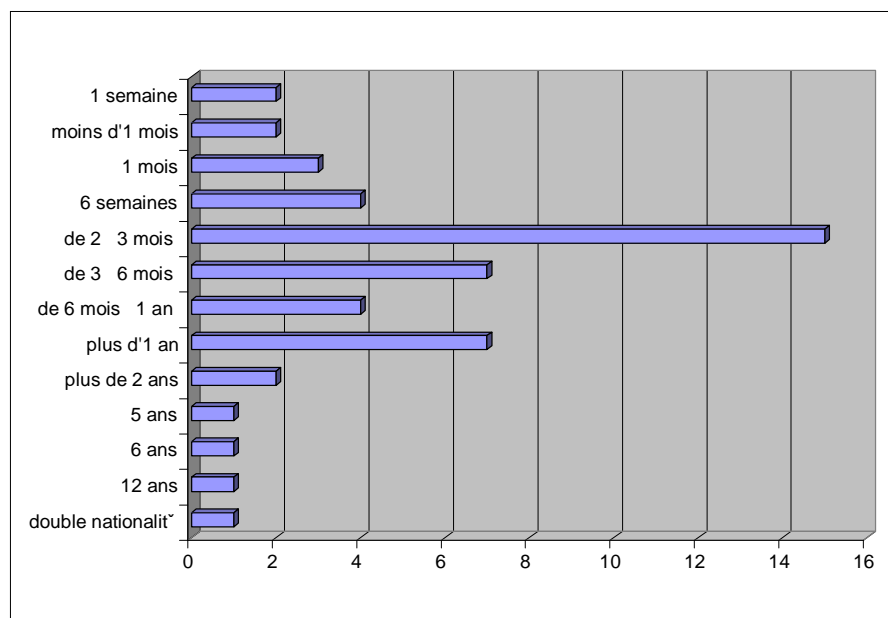
4. Le capital de mobilité des candidats

Pour déterminer si les étudiants qui posent leur candidature à un séjour Erasmus sont déjà des étudiants expérimentés dans la mobilité internationale, nous avons étudié plusieurs aspects susceptibles de caractériser l'expérience acquise en matière de séjours à l'étranger. Tout d'abord, nous avons calculé la durée cumulée passée à l'étranger, quel que soit le type de séjour. Puis nous avons examiné la variété des destinations, en la reliant à la durée des séjours. Enfin, le type de séjour a été pris en compte.

51 dossiers ont été examinés pour l'étude du capital de mobilité, les candidatures rejetées ne présentant pas de caractères différents des candidatures acceptées sur ce point, mais des défaillances dans le projet de formation de l'étudiant. En cela, on peut dire que la sélection reposant sur l'existence d'une expérience importante de mobilité n'est pas le fait de la commission d'examen des candidatures, du moins que le cas ne s'est pas présenté en 2004. Au contraire même, puisqu'en 2005, l'une des étudiantes retenues n'a effectué aucun séjour à l'étranger, et ce sans corrélation apparente avec son origine socioculturelle (son père est retraité d'une entreprise multinationale et sa mère professeur des écoles), tandis qu'une autre, issue de l'immigration, n'a que très peu d'expérience de l'étranger en dehors des séjours dans sa famille. Il est donc superflu de se demander quelle serait la décision de la commission face à un candidat motivé, fort d'un projet de formation bien réfléchi, mais qui n'aurait pas d'expérience de mobilité : ce critère n'est pas prégnant pour les membres du jury, la qualité du projet, la motivation de l'étudiant et ce que l'on peut entrevoir en 15 minutes d'entretien de sa capacité d'adaptation étant les éléments déterminants dans l'acceptation des candidatures. Là encore, il semble qu'un effet d'auto-sélection opère chez les étudiants, comme le montrent en outre les arguments avancés dans les lettres de motivation pour appuyer leur candidature.

4.1 La durée cumulée de l'expérience de mobilité

En durée cumulée, l'échantillon va d'une semaine à douze ans (il s'agit d'une fille d'enseignant qui a passé six ans au Maroc et six au Sénégal), selon la répartition suivante :



On observe ainsi une expérience assez solide voire très riche chez la plupart des candidats. Et il faut reconnaître qu'une candidature fortement étayée par un bon projet et émanant d'un étudiant doté en plus d'un important capital de mobilité sera créditée sans hésitation d'un avis très favorable par la commission, les membres du jury considérant qu'il y a peu de risques à envoyer à l'étranger quelqu'un qui a déjà fait ses preuves dans le domaine de la mobilité.

Toutefois, l'expérience des années passées a montré que ce n'était pas forcément un gage de réussite du séjour à l'étranger : à deux reprises ces quatre dernières années, nous avons dû écourter le séjour Erasmus de personnes qui n'arrivaient pas à faire face aux exigences de la formation suivie à l'étranger tout en satisfaisant à celles de la formation dispensée en France. Il s'agissait les deux fois de jeunes femmes ayant une expérience professionnelle d'expatriée qui avait paru à la commission la garantie d'une bonne adaptabilité.

Enfin, trois étudiantes font état de leur origine familiale pour appuyer leur candidature : l'une d'elles a la double nationalité française et belge et postule pour un séjour à Bruxelles, où vit une partie de sa famille. La variable « aventure personnelle » du séjour Erasmus est dans ce cas largement réduite... Une autre avance son origine polonaise et sa maîtrise parfaite de la langue pour étayer sa candidature à une mobilité à Cracovie. Elle n'y a pas de famille, mais a déjà une solide expérience de la vie professionnelle en autonomie dans trois pays. C'est elle qui a passé au total six ans hors de France. La dernière met en avant sa scolarité dans une école bilingue anglaise dans sa candidature à un séjour en Suède. On peut leur adjoindre une étudiante qui

appuie sa demande sur un projet de vie personnel : elle doit prochainement épouser un Franco-Danois et souhaite effectuer un séjour à Copenhague pour vérifier que c'est bien dans ce pays que le couple s'installera. Ces quatre étudiantes ont été retenues et affectées à la destination qu'elles demandaient, le jury ayant notamment pris en compte des motifs linguistiques.

On peut ajouter, puisque leur candidature date de 2004, que les séjours des étudiantes franco-belge et d'origine polonaise ont été des réussites dans le pays d'accueil, tant du point de vue de l'intégration sociale que du point de vue des études au sein de l'établissement partenaire. Leur scolarité en France a toutefois présenté des défaillances allant jusqu'à nécessiter pour l'une d'elles un complément de formation. Ainsi, si un bon capital de mobilité peut être un bon prédicteur de la réussite du séjour Erasmus, il n'est pas forcément le gage d'une année de formation réussie, et l'on peut se demander si le séjour n'a pas contribué dans certains cas à fragiliser les stagiaires, qui auraient peut-être bénéficié d'un suivi plus serré en restant en France. En tout cas, il contribue à révéler des fragilités avant la prise de fonction pour une carrière de 40 ans.

4.2 La variété des destinations

		Nombre de destinations	
		Une seule destination	Plusieurs destinations
Durée	Longue durée (+ d'1 an)	2	3
	Moyenne durée	1	1
	Courte durée (– d'1 mois)	3	24
	Mélange court/long		12

Quelle que soit la durée des séjours, c'est plutôt une expérience de plusieurs pays différents qui caractérise les candidats à un séjour Erasmus. Ces pays sont pour la très grande majorité des pays européens, avec une avance nette pour le Royaume-Uni, auquel on peut adjoindre les États-Unis, ces deux destinations étant privilégiées à la mesure de la suprématie de l'anglais dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Puis viennent les autres pays dont on enseigne la langue à l'école en France (Allemagne) et où l'on va en vacances (Espagne et Italie), ces deux facteurs pouvant être corrélés (on apprend l'espagnol à l'école et on va en vacances en Espagne).

On visite aussi beaucoup les pays où l'on a des attaches familiales, et le profil de mobilité est alors celui de séjours nombreux, d'une durée moyenne de 3 à 5 semaines, vers une même destination.

Pays	Nombre de citations	Pays	Nombre de citations
Royaume-Uni	31	Pays d'Afrique noire	3
Espagne	19	Cambodge-Laos-Vietnam	3
Italie	16	Thaïlande	3
États-Unis	10	République tchèque	2
Allemagne	9	Cuba	2
Grèce	7	Suisse	2
Pays-Bas	5	Hongrie	1
Portugal	5	Lettonie	1
Maroc	5	Russie	1
Canada	5 (dont 2 Québec)	Islande	1
Pays d'Amérique du sud	5	Algérie	1
Irlande	4	Tunisie	1
Autriche	3	Turquie	1
Belgique	3	Indonésie	1
Danemark	3	Australie	1
Pologne	3	Chine	1

4.3 Le type d'expérience

Dans leur dossier de candidature, les étudiants doivent indiquer la nature de chacun de leurs séjours à l'étranger, et les catégories prédéfinies sont : vacances/tourisme, famille, séjours éducatifs/linguistiques, séjours professionnels.

vacances / tourisme	famille	séjours éducatifs / linguistiques	séjours professionnels	Erasmus
31	14	35	14	4

On observe comme on pouvait s'y attendre une majorité de mention de séjours linguistiques, effectués dans le cadre scolaire pour la plupart. C'est en général plusieurs séjours que l'on peut alors relever, dans des pays différents, même si la langue étudiée y est la même à chaque fois (Royaume-Uni, Irlande, États-Unis par exemple). Les séjours dans la famille vivant à l'étranger ne concernent que 14 étudiants¹¹, et l'expérience professionnelle à l'étranger, sous forme de petits jobs, d'assistantat, de bénévolat associatif, représente le même nombre de citations. Il est vraisemblable que les candidats auront insisté tout particulièrement sur les aspects professionnels, puisque la mobilité Erasmus fait partie de leur formation initiale de professeurs, et que c'est bien un projet de formation de type professionnel qui leur est demandé, sur la base duquel l'examen de la commission est le plus serré. Quatre étudiantes ont déjà

¹¹ Les pays concernés sont l'Italie, l'Espagne (deux mentions chacune), l'Algérie, le Cameroun, les Pays-Bas et la Suisse. On y ajoutera le cas de l'étudiante qui a vécu au Maroc et au Sénégal, même s'il ne s'agit pas de visites à la famille, comme pour les autres candidats.

bénéficié d'un séjour Erasmus¹² de six à dix mois et l'une d'entre elles souhaite parfaire son expérience, dans le même pays, dont elle souhaite enseigner la langue à l'école primaire avant d'envisager d'aller s'y installer pour enseigner le français langue étrangère.

4.4 Mobilité, justice sociale et formation

Comme pour le profil sociologique, on peut dessiner le capital de mobilité type d'un étudiant candidat à une mobilité au site de Cergy de l'IUFM de Versailles : un capital de mobilité important constitue un plus, mais une expérience très modeste n'est pas un obstacle à la sélection d'une candidature. Ce capital de mobilité est composé principalement de plusieurs séjours de courte durée (2 semaines en moyenne) effectués dans des pays européens où l'on parle une langue enseignée à l'école. Et de fait, la plupart de ces séjours ont été réalisés en contexte scolaire.

Il semble donc se confirmer que l'expérience de la mobilité joue un rôle non négligeable dans la décision que prennent les étudiants de solliciter un séjour Erasmus. On constate même que les mobilités concernent principalement des candidats qui en ont déjà une expérience, soit que cette expérience se démocratise de par le développement du tourisme de masse, soit par un phénomène d'auto-sélection. De fait, l'adaptabilité et la capacité à se débrouiller dans des situations potentiellement délicates font partie des critères de sélection des candidatures. L'IUFM considère en effet qu'il ne peut pas se permettre d'envoyer trois mois à l'étranger des jeunes qui risqueraient un échec, et contribue ainsi au renforcement de l'expérience des plus dégoûtés, dont le capital augmente, au détriment de la diffusion plus large d'une expérience capitale dans la formation de l'individu et du futur professionnel. Bourdieu a bien analysé les causes de ce qu'il nomme « *reproduction* ». Si les procédures de sélection ont tendance à renforcer le capital des plus favorisés en termes d'expérience de mobilité pour réduire les risques d'échec de mobilités qui occupent un tiers du temps de formation professionnelle initiale des jeunes professeurs des écoles, les IUFM courent le risque de la méritocratie.

Mais pour un petit nombre de candidats, le critère de l'expérience de mobilité est secondaire par rapport à la qualité de leur projet de formation et à leur motivation. Les étudiants français sont en effet interrogés sur leurs motivations au moment de leur dépôt de candidature. La première motivation est la connaissance du système éducatif du pays d'accueil, même si l'entretien révèle souvent des idées reçues sur ledit système. Viennent ensuite très régulièrement des motivations liées à la découverte du pays et de la culture, puis à l'enseignement des langues vivantes, étrangères ou FLE. Mais il est rare que les candidats fassent une différence très nette entre des mobiles personnels et des objectifs professionnels. Ils n'ont pas encore, au moment des entretiens qui interviennent au début du printemps, passé le concours, et a fortiori

¹² En principe, la règle du jeu Erasmus interdit de bénéficier deux fois de ce statut. Toutefois, l'IUFM de Versailles et ses partenaires ont convenu d'autoriser les anciens Erasmus à profiter de nouveau des programmes de mobilité, en "*free movers*", c'est-à-dire sans allocation de bourse. Une condition qui n'arrête pas les étudiants de l'IUFM, puisqu'ils seront salariés en deuxième année (fonctionnaires stagiaires).

d'idée très précise de leur avenir professionnel. Ainsi, rares sont les étudiants qui pensent que leur séjour à l'étranger peut leur apporter un regard distancié par rapport au système français. C'est pourquoi ceux qui sont capables d'envisager un projet de formation seront privilégiés, principalement en raison de la brièveté de la formation en IUFM.

Les autres recherches sur le sujet aboutissent à des conclusions similaires : *« C'est sur la base du dépôt de leur candidature que l'institution procède à une sélection des étudiants ; force est de constater que ce ne sont pas les étudiants les plus brillants qui partent, ceux-là préfèrent ne pas perdre le crédit dont ils jouissent. Ce sont d'abord des étudiants bien dans leur peau, équilibrés, affectivement stables, qui éprouvent le besoin de vivre une expérience nouvelle et qui veulent relever un défi valorisant à leurs yeux, au regard de l'institution et de leur entourage. Les filles, majoritaires dans ce type de formation, y prennent davantage part que les garçons »* (Dehalu, 2003).

En 2004, les deux étudiantes qui possédaient le plus petit capital de mobilité ont été sélectionnées sur leur premier choix de destination et sans hésitation. Mais les chiffres restent très modestes et c'est ce qui explique que l'on puisse pratiquement identifier chaque profil comme singulier.

Or, pour remplir les objectifs de Vienne (doublement du nombre des mobilités d'ici à 2011), l'institution de formation des maîtres en France a le devoir d'examiner comment élargir le panel des bénéficiaires d'un séjour à l'étranger. Des mobilités de plus courte durée (un mois maximum), plus fortement encadrées (sur le modèle des formations croisées par exemple ou de stages « externés »), reposant sur un contrat de formation plus serré, proposées dans plusieurs IUFM en France (IUFM de Bretagne notamment), sont une réponse intéressante à cette préoccupation.

Comment améliorer les dispositifs pour faire de l'expérience européenne plus qu'une valeur ajoutée à la formation ? Car pour les anciens étudiants Erasmus en Europe, l'expérience de la mobilité internationale est un plus important dans le sens où cela peut contribuer à faciliter leur recherche d'emploi (selon le pays d'origine), où ils peuvent élargir leur formation par des cours non dispensés dans leur établissement d'origine, par le développement de leurs compétences linguistiques et interculturelles, mais aussi de leurs compétences individuelles telles que l'indépendance, la personnalité, la maturité. C'est précisément ce qui est recherché à l'IUFM, et l'on peut dresser un inventaire raisonné des apports des mobilités pour les étudiants et stagiaires :

- compétences linguistiques nouvelles :
 - perfectionnement en anglais
 - acquisition d'une autre langue, celle du pays d'accueil
- compétences culturelles nouvelles :
 - expérience interculturelle
 - aptitude à l'international
 - modes de pensée différents

- compétences professionnelles nouvelles :
 - meilleure connaissance de son propre système
 - découverte de nouvelles méthodes de travail, importables dans le pays d'origine
 - attitude positive vis-à-vis des élèves
 - aptitude à faire de son métier un plaisir
 - tremplin pour des carrières internationales ou de recherche
 - interdisciplinarité
- compétences de développement personnel nouvelles :
 - développement du sens du contact avec les autres, meilleure intégration
 - développement de la flexibilité et de l'adaptabilité
 - aptitude à s'adapter aux situations nouvelles
 - compréhension des autres cultures
 - développement de la tolérance et de l'ouverture d'esprit
 - aptitude à gérer les situations avec diplomatie
 - développement de la motivation et de la confiance en soi
 - occasion de faire ses preuves
- contacts noués sur place (point de vue personnel et professionnel).

Conclusion

Cette enquête, quelque modeste que soit sa portée vu le petit nombre d'informateurs, permet de formuler quelques remarques à propos du rôle de l'expérience de mobilité dans la motivation à participer à des échanges internationaux. Tout particulièrement, les échanges internationaux mis en œuvre dans le cadre scolaire semblent avoir un apport déterminant dans la constitution d'un capital de mobilité chez les jeunes, et dans les motifs qui poussent un étudiant d'IUFM à poser sa candidature à un séjour Erasmus. En d'autres termes, ce sont les plus mobiles qui souhaitent accroître leur expérience de mobilité. L'expérience des mobilités acquise dès le plus jeune âge contribue à forger une culture des échanges, une identité ouverte à l'altérité, curieuse, prédisposant ainsi à la mobilité transnationale.

En termes de justice sociale, on voit bien ce que l'institution scolaire peut apporter, car elle compense efficacement les différences dues aux milieux sociaux d'origine. Reste que ces expériences et ces pratiques d'échanges en milieu scolaire sont encore marginales quantitativement, malgré l'existence de programmes européens destinés à les démocratiser.

Le volontarisme dont font preuve les promoteurs de ces projets vient à bout de bien des difficultés administratives, techniques ou de gestion, mais c'est peut-être dans les mentalités que résident les obstacles les plus délicats à surmonter : le développement des échanges internationaux en contexte scolaire et en formation devrait contribuer d'une part à éduquer le jeune à l'altérité, et d'autre part à former de futurs enseignants

habitués au contact d'autres peuples, d'autres cultures, prêts à transmettre à leur tour leur expérience à leurs élèves.

Un effet non négligeable est en outre à noter en termes de valorisation de ces jeunes auprès des enseignants : quand, au sein des établissements, il y a visibilité de leurs expériences de mobilité, les bénéficiaires conduisent toute la communauté éducative à modifier son regard sur ce qui passe encore souvent pour des visites d'agrément. Par la publicité faite autour de tels projets, par la preuve donnée de leur engagement et par l'œuvre de conviction que doivent entreprendre ces jeunes pour rendre compte de leur expérience, il y a matière à vaincre bien des résistances. Sans parler de l'épanouissement personnel qui en résulte.

Et du point de vue de la formation des maîtres, les mobilités durant la scolarité en IUFM opèrent des changements dans plusieurs domaines : ils concernent les compétences et l'expérience professionnelles, les acquisitions pédagogiques et didactiques, les acquisitions en termes de savoirs, en termes de compétences linguistiques et de connaissances culturelles, en termes de relations sociales et de manière plus générale en termes d'épanouissement et d'enrichissement personnel. Le séjour joue comme un facteur de rupture épistémologique en modifiant le rapport au savoir. Nul doute que des enseignants ayant fait cette expérience sont un atout pour la profession et portent l'espoir d'une diffusion des échanges internationaux dans les classes : c'est l'amorce d'un cercle vertueux.

Mobilité académique et formation d'enseignants : quels transferts de compétences? Quelle construction personnelle?
Magali Hardoin

Abstract

This paper questions the educational potentialities of the mobility of teacher trainees. At the Teacher Education University of Brittany, this type of mobility is growing year after year. My paper examines how these mobilities determine the construction of the students' professional profiles.

Key words: Teacher trainees, mobility, brain gain approach.

1. Introduction

L'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne propose à ses stagiaires, qu'ils soient Conseillers Pédagogiques d'Education (CPE), Professeurs des Ecoles (PE), Professeurs des Collèges et des Lycées (PLC), Professeurs des Lycées professionnels (PLP), des stages à l'étranger de deux semaines à trois mois. Ces formations visent à développer les compétences interculturelles et professionnelles des enseignants, à promouvoir leur mobilité et à valider les compétences acquises. Car, aujourd'hui, il apparaît nécessaire d'ouvrir la formation d'enseignants dans un cadre de références qui dépasse celui de l'hexagone. Les questions d'efficacité pédagogique rendent nécessaires ce regard vers " l'ailleurs " et cette réflexion comparative entre " l'ici " et " l'ailleurs ". Les futurs enseignants doivent pouvoir remettre en question des certitudes construites à partir d'une expérience scolaire vécue pour la plupart uniquement dans le contexte national. Ces stages de Relations Internationales sont en effet un puissant outil de construction de l'identité professionnelle et des compétences pédagogiques, sans parler du développement de compétences linguistiques.

Quelles sont les raisons pour lesquelles les stagiaires ont souhaité réaliser un stage dans un pays étranger ? Sur place, qu'ont fait les stagiaires pour profiter au mieux de leurs stages d'un point de vue professionnel et personnel ? Quelles sont les personnes que les stagiaires ont rencontrées pour comprendre le système scolaire et mieux appréhender la vie économique, sociale et politique du pays ? Au terme de cette mobilité, quel bilan dressent les stagiaires de leur expérience, aussi bien d'un point de vue personnel que professionnel ?

2. Des motivations spécifiques selon le type de stage

2.1 Deux motivations dominantes : comparer les systèmes éducatifs et évoluer professionnellement

La première raison invoquée par les stagiaires pour partir à l'étranger est celle de la comparaison des systèmes éducatifs (32,6%). A vrai dire, cet item n'est pas surprenant puisque c'est l'objectif affiché de ces stages. Il n'y a donc là qu'une réponse basique voire logique, toutefois rassurante.

Si l'on approfondit les raisons des motivations, 21,6 % des stagiaires font part de l'intérêt de ce stage comme moyen d'évoluer professionnellement. Ce stage RI est perçu par ces professeurs stagiaires comme étant un atout pour leur carrière qui débute puisque 38,2 % d'entre eux estiment que ces stages leur permettront d'avoir du recul par rapport à leur pratique et de transposer d'autres méthodes. Par ailleurs, 28,9 % expliquent que grâce à ce stage, ils pratiqueront une langue étrangère, apprendront un vocabulaire nouveau et des expressions spécifiques, compétences utiles pour enseigner par la suite.

Les résultats de l'analyse font apparaître d'autres facteurs de motivation : 16 % des stagiaires soulignent la découverte d'autres cultures, 13,9 % mettent en avant la nécessité pour un enseignant aujourd'hui d'ouvrir ses élèves à l'Union européenne et au monde en général, et donc de se préparer à cet état de fait par un stage à l'étranger. Plus intéressant, 8,85 % des stagiaires prévoient un projet professionnel à l'étranger et ce stage est un premier pas dans cette direction. Enfin, 6,1 % d'entre eux espèrent grâce à ce stage nouer des contacts avec des établissements pour mettre en place des échanges scolaires futurs.

2.2 Les motivations diffèrent peu selon les sexes mais se différencient plus nettement selon les formations PE et PLC

Il apparaît, tout d'abord, que pour les hommes comme pour les femmes, les deux raisons principales sont la comparaison des systèmes éducatifs, puis une évolution professionnelle. En revanche, pour les professeurs-stagiaires femmes, la découverte d'autres cultures est aussi importante que l'ouverture à l'UE et à l'internationale (36,9 %) alors que pour les professeurs-stagiaires hommes, la découverte d'autres cultures est plus importante que l'ouverture européenne et internationale, respectivement 37,1% et 22,6 %.

Tout de même, des nuances se font jour entre les PE2 et les PLC2. En effet, si 75,2 % des PE2 sont intéressés par la comparaison des systèmes éducatifs, ils ne sont que 56,5 % chez les PLC2. Pour les PLC2, le fait d'évoluer professionnellement et le fait de découvrir d'autres cultures sont sensiblement équivalents, respectivement 37,7 % et 34,8 % des stagiaires, alors que pour les PE2, la hiérarchie est plus nette : l'évolution professionnelle avec 58,4 % est classée bien avant les découvertes d'autres cultures 39,6 %. Par ailleurs, 33,7 % des PE2 déclarent que ce stage leur permettra de travailler une langue étrangère contre 18,8 % des PLC2, et 44,6 % des PE2 estiment que ce

stage leur permettra d'avoir un regard critique sur leur pratique contre 26,1 % des PLC2. On peut également remarquer que l'évocation d'un projet futur à l'étranger est bien plus important chez les PLC2 que chez les PE2 (respectivement 24,6 % contre 10,9 % soit le double), alors que l'évocation d'échanges scolaires futurs est presque quatre fois plus importante chez les PE2 que chez les PLC2 (respectivement 19,8% et 5,8 %).

2.3 Les motivations s'individualisent davantage selon les types de stage

La hiérarchisation des motivations diffère selon le type de stage demandé. Prenons deux exemples.

19 PLC2 ont sollicité la mobilité « Sections européennes » au cours de 2004-2005 et 30 en 2004-2005. Ce sont de futurs professeurs de lycées et collèges qui souhaitent un jour enseigner leur matière dans une langue étrangère, en section européenne. Pour ces stagiaires, le but attendu de ce stage dans l'UE est bien une évolution professionnelle à court ou moyen terme (44 %). La préparation d'un projet professionnel futur à l'étranger concerne 17 % de cette catégorie de stagiaires au même titre que la comparaison d'un système éducatif. La découverte d'autres cultures est à mettre sur le même plan que l'ouverture à l'UE et à l'internationale (10 %). Pour beaucoup de stagiaires, l'objectif est d'obtenir une classe section européenne, synonyme d'élèves motivés. Ils pensent ainsi éviter de se retrouver dans un établissement difficile, ce qui n'est plus vrai aujourd'hui puisque de plus en plus de Sections européennes s'ouvrent aujourd'hui dans les ZEP, fort heureusement.

Les professeurs des écoles stagiaires, PE2 dominantes langue, option anglais, qui ont choisi la « Formation croisée » sont au nombre de 23 en 2004-2005 et 13 en 2005-2006. Rappelons que le stage de formation croisée est une formation mise en œuvre dans le cadre d'accords bilatéraux entre la France et la Grande-Bretagne. Elle a pour objectif de développer les compétences professionnelles, linguistiques et interculturelles des professeurs stagiaires du premier degré. Le PE2 est placé en stage pratique dans une école du pays pour une période de quatre semaines. Dans ce cadre, l'IUFM de Bretagne a deux partenaires : l'université de Durham pour les sites de St Brieuc et de Vannes et l'université de Greenwich pour les sites de Quimper et de Rennes. Dans ce stage, ce qui motive le stagiaire est le contenu même du stage puisque la destination est prédéfinie. Pour certains, ce stage est une suite logique à leur parcours universitaire (diplôme en Anglais) et personnel (stages, séjours au Royaume-Uni ou dans un pays anglo-saxon). Ce stage est vu comme essentiel pour leur évolution professionnelle (33 %) dans la mesure où il s'agit de parfaire ses connaissances sur les plans linguistiques et didactiques en vue d'obtenir une attestation pédagogique pour enseigner l'anglais. Puis les attentes de ce stage couvrent le champ de la comparaison des systèmes éducatifs (32 %) avec bien sur un regard sur sa pratique. L'ouverture à l'UE et à l'internationale (12 %) et la découverte d'autres cultures (10%) devançant la préparation de projets futurs (8 %) et la préparation d'échanges futurs (5 %).

3. Un déroulement du stage différent suivant les instituts d'accueil

3.1 Les cours proposés par les instituts d'accueil

Les cours proposés par les Instituts d'accueil diffèrent d'un Institut à un autre. A l'Université de Catane (Italie), des conférences scientifiques en anglais (sept demi-journées) ont été proposées aux stagiaires sur la cosmologie, le vitalisme et le néo-vitalisme ainsi que sur l'astrophysique, etc. Cependant, la majorité des stagiaires s'est plainte du niveau des cours ; d'aucuns évoquent des cours de niveau licence, alors que les stagiaires étaient des professeurs des Ecoles sans cursus universitaire scientifique. A Kecskemét (Hongrie), les stagiaires ont profité de conférences multiples et variées prodiguées par des professeurs de l'Université et un journaliste. Des ateliers de réflexions et de travaux en groupe ont été organisés. Parmi les observations dans les établissements, l'Institut d'accueil a proposé une observation d'une matinée dans une école à dominante tzigane.

Il apparaît donc que les stagiaires ne bénéficient pas du même apport didactique selon les Instituts d'accueil. Les stagiaires ne reviennent donc pas de ces stages avec le même bagage pédagogique selon leur destination.

3.2 Les observations dans les établissements et la pratique dans les classes

Il apparaît, d'une part, que les visites des établissements n'ont pas forcément débouché sur des observations de classes et, d'autre part, que certains stagiaires n'ont pas forcément observé des classes des niveaux et des disciplines escomptés. Ainsi, à Cordoue (Espagne), les stagiaires ont visité quatre établissements (deux primaires et deux secondaires) par groupe. Les établissements étaient assez variés mais présentaient tous une particularité (ZEP, développement des TICE, etc.). Les stagiaires n'ont pas eu l'occasion ni de pratiquer vraiment ni d'observer puisque lors des visites en établissements, seule une heure était dévolue aux observations dans les classes, au grand regret de Delphine : « Plus d'observation aurait certainement été utile ».

Les stagiaires se retrouvent aussi inégaux en ce qui concerne la pratique dans les classes. L'Institut de Poznan (Pologne) ne propose pas cette possibilité aux stagiaires. En revanche, à l'Université de Matey Bel, Banska Bystrica (Slovaquie), les stagiaires ont contribué à l'animation d'une séance pédagogique auprès d'élèves post-bac en première année de français. Mais, est-ce véritablement une pratique qui contribue à l'amélioration de leurs compétences ?

Ainsi, en ce qui concerne les observations dans les établissements et les classes ainsi que les pratiques, chaque Institut met en place un planning suivant ses capacités. En conséquence, les stagiaires, selon leurs destinations et selon leurs statuts, n'auront pas les mêmes approches des systèmes éducatifs. Certains se sentiront frustrés par les visites proposées, d'autres, au contraire, seront ravis de l'expérience. Par ailleurs, les stagiaires ne bénéficient pas n'ont plus de la même efficacité dans leur stage suivant l'Institut d'accueil.

4. Des transferts de compétences difficiles à évaluer

4.1 Découverte d'un autre système : apports pédagogiques et didactiques

Si certains professeurs-stagiaires ont amélioré leurs compétences linguistiques, comme Cécile (Exeter) : « 30 % d'amélioration au niveau du lexique et de la grammaire à l'oral grâce aux cours en anglais à l'Université d'Exeter. », ce n'est pas le cas de Marion (Poznan) : « Compétences linguistiques : légère amélioration en anglais mais nous avons été accueillis par des professeurs de français ».

L'analyse des perceptions des stagiaires sur l'amélioration de leurs compétences pédagogiques est très intéressante. En effet, une très forte majorité d'entre eux, quels que soient leurs statuts, quelles que soient leurs destinations, regrette que ces améliorations soient plus théoriques que pratiques. Selon Agnès (Pays-Bas) : « Au niveau pédagogique, je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup appris. En effet, c'était plus une réflexion pour nous en tant qu'adulte, qu'une réflexion sur comment mettre des choses en place dans nos classes ».

4.2 Apports pour la future carrière

Les stagiaires avouent avoir appris un certain nombre de choses qu'ils n'auraient pas pu découvrir sans s'être déplacés. Pourtant, lorsqu'il s'agit de réfléchir aux conséquences de ce stage sur leur future carrière, très peu de professeurs-stagiaires se projettent dans l'avenir. La majorité d'entre eux emploie le passé dans leurs écrits et non le futur. Par ailleurs, la majorité fait un résumé des points positifs ou négatifs du stage mais n'arrive pas à analyser les bénéfices de celui-ci dans un avenir à moyen terme, comme si celui-ci était terminé sans apports pour le futur.

Trois points positifs relatifs au stage sont cités :

- Les échanges entre les collègues et la réflexion sur sa propre pédagogie ;
- L'ouverture sur le monde, l'Europe et l'importance de la citoyenneté européenne ;
- Les stages s'avèrent aussi utiles pour rapporter des documents pédagogiques exploitables dans les futures classes ou bien pour préparer des échanges scolaires futurs.

Mais, il existe également des stagiaires mécontents de leurs stages qui estiment que celui-ci ne leur a été d'aucune utilité. Prenons l'exemple de Manuëla (Catane) : « Cette formation n'a pas réellement eu d'utilité dans mon parcours professionnel étant donnée que je ne suis en aucun cas spécialiste des sciences. Par ailleurs, les observations professionnelles ne se sont limitées à des visites du lycée scientifique, ce qui n'est pas mon domaine d'action, travaillant dans les écoles maternelles et élémentaires. Enfin, les conférences présentées n'étaient absolument pas à ma portée, n'ayant qu'une formation basique en sciences (les conférences étant de niveau universitaire, maîtrise) ».

Conclusion

Au terme de cette étude qui concernait la mobilité des stagiaires de l'IUFM de Bretagne, trois éléments ressortent.

Tout d'abord, comme le prouve l'engouement croissant chaque année, les stages à l'étranger apparaissent comme indispensables pour mieux appréhender leur métier. Il existe deux sortes de stagiaires. Le premier type de stagiaire s'inscrit dans une logique d'évolution professionnelle. Le second type a pour objectif tout simplement de découvrir un autre système éducatif, une autre culture.

Puis, second point, le déroulement du stage dépend de l'Institut d'accueil. Les plannings, les observations proposées dans les établissements, les visites culturelles sont composées par chaque Institut et donc différent d'une destination à une autre. Les stagiaires ne reviennent donc pas de ces stages avec le même bagage pédagogique, didactique et culturel.

Enfin, au terme de ces stages, il apparaît que le bilan est assez contrasté. Si les apports culturels sont indéniables, les apports en terme professionnel apparaissent plutôt minces, selon les stagiaires. Cependant, il faut certainement mesurer ce premier constat. En effet, les stagiaires, au retour, ont tendance à « libérer » leurs propos. Il est humain de pointer du doigt les éléments négatifs davantage que les points positifs. Cela n'est pas propre aux stagiaires qui partent à l'étranger. La majorité des professeurs-stagiaires de l'IUFM est très critique par rapport à leur formation et ne voit pas l'apport de celle-ci. Alors, pour un stage de deux à trois semaines... Il semble en effet nécessaire pour les professeurs-stagiaires de prendre du recul pour bien appréhender tous les aspects positifs de ces stages et de cette formation.

Study abroad and its impact on mobile participants' development: the Applied Languages Europe triple degree experience.
Marián Morón-Martín

Résumé

Mon article se concentre sur le programme de mobilité "Applied languages Europe" qui regroupe des institutions européennes de divers états membres de l'UE depuis 1987¹. La première partie de l'article revient sur le programme Erasmus et présente les résultats de recherches sur ses impacts. Adoptant une approche positive de l'éducation multiculturelle et des expériences de mobilité estudiantine, l'étude présente ensuite les résultats d'une étude qualitative sur les apports de cette mobilité. Le corpus est constitué de données issues d'entretiens et de questionnaires d'un groupe d'étudiants et de diplômés ALE dans lesquels il leur était demandé d'évaluer l'impact de leur participation au programme.

Mots-clés: ALE, impact des mobilités, Espagne

1. Introduction

Even before the implementation of European mobility programmes, such as the Erasmus programme which was launched in 1987, cooperation initiatives and exchange programmes have long existed among European higher education (EHE) institutions. More precisely, since the 1970s cooperation initiatives have been established between member states in the field of Higher Education (HE) with the aim of recognizing periods of study, qualifications and diplomas for facilitating students' and workers' mobility within the EU (a set of directives appeared on this issue between 1970s and 1990s).

Nowadays, almost twenty years after the beginnings of the standardized European mobility programmes, the EU can count on the support of member states in the field of HE, as testified to by the so-called Bologna Process, initiated by European universities themselves, and quickly taken up by governments. This Process was initiated with the signature of the Sorbonne Declaration in 1998; however, it was one year later that member states' commitment in the field of HE was considered to be common interest and became a widespread community concern. Since then, the Prague (2001), Berlin (2003) and Bergen (2005) Communiqués have contributed to consolidating community education agreements, so that member states have committed themselves to working together for the construction of a common area of HE, the European Higher Education Area (EHEA), which will allow Europe to enjoy

¹ University of Granada, Spain; University of Limerick, Ireland; John Moores University, Liverpool, UK; University of Northumbria-at-Newcastle, Newcastle-upon-Tyne, UK; Thames Valley University, London, UK; Université d'Aix-en-Provence, Marseille, France; University of Passau and the FH Köln, both in Germany.

a comparable HE system which is competitive throughout the world (Lisbon European Council 2000). It is believed that EHE institutions' joint efforts will help Europe become the greatest learning society in the world, while contributing to the construction of a common European identity among European citizens.

Undoubtedly, mobility is one of the key objectives in the new EHE agenda (Bergen 2005) as it is considered the key element for introducing the European dimension in HE, promoting cooperation among HE institutions, creating new integrated programmes of studies, developing education and research programmes, etc. These elements are considered to be fundamental for the construction of a comparable, competitive and quality HE system, as it is intended for the EHEA.

In general, mobility programmes aim at promoting international cooperation, lifelong learning, European citizenship and the employability of European graduates, and their mobility within the European framework. With these purposes in mind, the Socrates programme has covered all aspects and actors involved in education since 1995, at all possible levels, from primary to higher education. Generally, various programmes and actions are included under the Socrates umbrella, namely: COMENIUS (school education); ERASMUS (higher education) and GRUNDTVIG (adult education); moreover, other actions are aimed at promoting transversal issues: LINGUA (language learning); MINERVA (IT learning) and observation and innovation projects and joint community actions.

2. The Erasmus programme: objectives and evolution

Let us focus on the Erasmus programme (*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*), which has become the most famous and successful student mobility experience in Europe so far.

Although the Erasmus programme initiative has become common knowledge, let us briefly review its fundamental principles and objectives. Erasmus aims at promoting mobility among students as well as teachers in Europe. In the case of students, it allows EU students to spend a period outside their country of residence (from 3 to 12 months), with full recognition of the credits awarded and studies taken while abroad, thanks to the European credit system (ECTS); students receive some financial support, which is compatible with national grants. In the case of teaching staff, there are various initiatives aimed at promoting teachers' participation in exchange programmes, developing joint courses, intensive training courses and/or establishing thematic networks.

As we have already stated, the programme was launched in 1987, however exchange initiatives had been already taking place among member countries since 1976 and under the creation of the *Joint Study Programmes*, Erasmus' predecessor pilot programme. Three phases have taken place since 1987, which helps us to understand the degree of consolidation and success of the Erasmus programme (Morón and Calvo 2006). In 1995, Erasmus was incorporated into the Socrates programme, as stated, the most important programme in the field of education in Europe. Recently,

in 2006, the third stage of the community programmes in the field of mobility and exchange programmes has been opened, highlighting new concerns and challenges that Europe has to face in order to fulfil the objectives set. Erasmus' current challenges, as included in the new phase of cooperation, mobility and exchange programmes, are:

- 1) The promotion of the European dimension of education and training, especially in the case of non-mobile students, hence the importance given to teacher training;
- 2) The increase of mobile subjects' figures (both in the case of students and teachers; it is calculated that 3 million students will have benefited from mobility initiatives by the year 2010);
- 3) The increase of mobile participants' economic support;
- 4) the integration of professional traineeships into the students' period of study abroad, thus allowing more interaction among community education initiatives, and a more direct response from EHE to current social demands.

Finally, Europe is now looking beyond its boundaries and Erasmus has adopted a new dimension under the *Erasmus Mundus programme* (2004), aimed at attracting students from non-member countries to develop Master's courses in Europe, and on the other hand, allowing new pathways for cooperation and exchange for students and scholars in Europe.

2.1 Erasmus: some important figures

As many as 2,199 HE institutions participate in the Erasmus network, belonging to 31 countries and allowing 1.2 million students to join mobility initiatives since its beginning in 1987. Despite the fact that staff mobility has already increased (1,400 in 1990, 7,000 in the year 2000), it has not reached the degree of success desired. Similarly, since the programme started, issues such as: financial support, administrative and academic guidance and support, recognition and validation, etc. have improved and the strong impact that mobility experiences have on students' training and future professional development has also been proved, as will be commented on later.

Spain receives substantial numbers of incoming exchange students from various member countries, a fact that has contributed to the changed image of the Spanish university. Undoubtedly, one cannot overlook the presence of other groups of immigrants (i.e. social and/or work immigrants) who will not be the focus of this paper, and consequently will not be considered as mobile subjects in the concept of mobility adopted in our research. EU statistics show that in the year 2004/2005, 25,511 incoming students were received by Spanish universities (out of a total of 144,037 mobile students), meaning that Spain is the country receiving the greatest amount of exchange students, followed by France (with 20,519 incoming students)².

² http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat_en.html

2.2 Erasmus in the University of Granada, Spain (UGR)

As stated, Spain is one of the major receivers of European mobile students; let us present some figures that will help to understand our interest in mobility experiences.

The UGR receives around 1,500 incoming exchange students every year; the most important groups being located in the Arts Faculty and/or the Translation and Interpreting (TI) Faculty. Between 1997 and 2006, 10,812 incoming exchange students have spent a period of study at the UGR (an 88% increase is registered in 2006 as compared with the 1997 figures) (García Lledó, 2005). On the other hand, 1,300 UGR students have taken part in mobility programmes during the current year 2005-2006. Again, the most important figures in the group of outgoing students are registered among Languages and TI students. There is no scope for discussion on this here, but a detailed analysis of these figures would no doubt point up interesting issues.

Hence our interest in analysing the benefits of mobility in terms of participants' academic, as well as personal and professional development. Our own interests and concerns in this field were fuelled by the experience accumulated over the years: I was myself a UGR student who participated in mobility experiences (both under student and later under staff mobility initiatives); later, I dealt with mixed-groups of students when teaching TI courses at the UGR and then, since 2003, I have belonged to the AVANTI Research Group, where different research projects have focused the impact of mixed nationality groups in the TI classroom in terms of TI teaching and learning (Tsokaktsidou 2002, 2003, 2005a, 2005b; Soriano, forthcoming). More recently, I have taken part in a European research project focusing on the impact of mobile groups of students on university teaching practice (the Temcu project, coordinated by Dorothy Kelly, principal researcher of the AVANTI Research Group)³.

For all the above reasons, I looked at the ALE (*Applied Languages Europe*) programme (various denominations are used in the different partner institutions⁴), a triple award mobility programme, where a group of European institutions from different member states have been working together for almost twenty years now. Interestingly, this programme has not been the subject of detailed analysis; it is the author's view that the experience well deserves it⁵.

³ The members of the Temcu team were: the University of Granada, Spain; the University of Cyprus, Cyprus; the University of Limerick, Ireland; the University of Ljubljana, Slovenia; and Liverpool John Moores University, United Kingdom.

⁴ AIX: Langues Étrangères Appliquées Europe (LEA Europe); UL: BA in Applied Languages; JMU/TVU: Applied Languages Europe (ALE); UNN: Triple Qualification Students (TQ); UP: BA European Studies; FHK: Europäischer Studiengang Angewandte Sprachen; UGR: Lenguas Aplicadas Europa (LAE).

⁵ Interesting remarks on the ALE programme are found in the Quality Assessment Reports carried out in certain partner institutions on the university parent course, i.e. Quality Assessment Report of the HEFCE for TVU, 1996).

3. The ALE Programme: some particularities

In 1987, a number of European universities embarked on what was at the time a truly pioneering and challenging experience, based on mutual networking and cooperation: a triple degree programme in applied languages. Current partner institutions are⁶: the Université de Provence, Aix-en-Provence, France (AIX); University of Limerick, Ireland (UL); John Moores University, Liverpool, United Kingdom (JMU); University of Northumbria, Newcastle, United Kingdom (UNN); University of Passau, Germany (UP); Fachhochschule Köln, Cologne, Germany (FHK); and the University of Granada, Spain (UGR), as the only Spanish institution in the network.

The main purpose of the programme is to offer Languages and TI students an integrated itinerary of studies to be completed in three different institutions, introducing two-year compulsory mobility into the students' four-year programme. Participants spend their second and third years of study abroad at ALE institutions in two different countries, and they share classes with home students at their home institution in their first and fourth years.

Main features of the ALE programme include:

1. Selective and competitive access to the programme in most partner institutions;
2. Specific modules and subjects which include two languages at advanced level, Area Studies, Law, Economics and a series of electives permitting specialisation in areas such as international trade, intercultural communication or specialised translation, depending on the partner institutions involved in each individual student's curriculum;
3. Triple Degree Award: participants are awarded three different degrees, by the corresponding institutions⁷

4. Mobility and participants' development: studies on the impact of study abroad experiences

Mobility programmes have been subject to many different studies and analyses so far. Initially, researchers seemed to be more concerned with the practical issues surrounding these initiatives as well as the profile of the individuals taking part in

⁶ Ealing College of Higher Education (London, United Kingdom), now Thames Valley University, was one of the founder institutions; however it left the programme in 2002, after severe cuts effectively left the university devoid of languages studies. A similar situation in 2006 has resulted in JMU also leaving the ALE programme, so that from 2006/2007 JMU will no longer allow applicants for admission into the programme. However current ALE students at JMU will be allowed to follow their courses until their completion.

⁷ Institutional regulations do not allow all partner institutions to award their degree to ALE students. This is in particular the case of the UL, which awards a "certificate of equivalence" of the studies with the home degree. This is the result of the controversy over double or triple awards as opposed to one single joint award from several institutions. The EHEA should in fact facilitate the implementation of single joint awards, and thus eliminate this difficulty for the programme. Paradoxically, the Bologna harmonisation process is actually causing new difficulties for this now longstanding example of interuniversity cooperation and an integrated study programme.

them, but the scope rapidly expanded to cover other fields. Among the topics addressed one may now find: students' motivations for joining mobility programmes, preparation for the stay abroad, obstacles for mobility (either language barriers, cultural and socio-cultural problems, etc.), integration and adaptation to the host society and institution, etc. and more recently mobility programme quality assessment. One might think that the study of the impact of mobility experiences on participants' development has appeared only recently. Far from that, a quick literature review shows that there are multiple studies in this field, as will be seen from the following.

It is significant that publications such as *Frontiers* have appeared in order to disseminate research on the impact of mobility experiences. Moreover, the number of papers published in the *European Journal of Education* and the *Journal of Studies in International Education*, among others, focusing on study abroad is more than indicative of the academic community concerns in this respect.

During the last twenty years, much work has addressed the impact that mobility experiences have on the individuals' development (Burn et al. 1990, Opper et al. 1990, Teichler & Maiworm 1994, Maiworm & Teichler 1996, Cormeraie 1995). Coleman (1995) reports on the research carried out focusing on linguistic gains, presenting a complete picture of the studies carried out so far. This author has also coordinated various projects in this field (ELPS, 1993-1995⁸; RAP, 1997-2000⁹); FDTL (UK)¹⁰ can be considered as one of the most outstanding institutions when it comes to analysing the impact of mobility and study abroad experiences in terms of participants' linguistic as well as intercultural competence gains (LARA project¹¹, RAPPORT, The Interculture Project¹²). In this last field, the INCA project¹³ is also a remarkable reference. Moreover, other FDTL projects have been aiming at analysing transferable skills acquisition, as is exemplified by the Translang project (1997-2000)¹⁴.

Apart from these university/institution-based initiatives, the European Commission has developed various initiatives with the general purpose of evaluating mobility programmes, which have also analysed the impact of these mobility experiences in terms of participants' academic, personal and professional development. Thus, the *Socrates Evaluation Project 2000* (Teichler et al. 2000) (preceded by previous similar surveys within the framework of the *Erasmus Evaluation Research Project*, Teichler 1991, Maiworm et al. 1993, Teichler & Maiworm 1997, among others) is one of the most important resources in the analysis of Socrates-Erasmus students' and graduates' experiences.

⁸ European Language Proficiency Survey (Coleman 1996)

⁹ Residence Abroad Project, University of Portsmouth (UK) see also RAPPPORT: Residence Abroad Project at Portsmouth.

¹⁰ Fund for the Development of Teaching and Learning (UK).

¹¹ Learning and Residence Abroad in Modern Languages Degrees, Oxford Brookes University (UK).

¹² University of Lancaster (UK).

¹³ Intercultural Competence Assessment, CILT (UK) funded by the European programme Leonardo da Vinci II.

¹⁴ Transferable Skills Development for Non-specialist Students of Modern Languages, University of Central Lancashire (UK).

The studies carried out by the University of Kassel research team, led by Teichler, show the role of mobility programmes in the internationalization agenda, but they also examine the students' overall assessment of their mobile experiences, as well as their future professional careers and the potential impact that their gained international experience might have in this respect (Teichler & Maiworm 1994, Maiworm & Teichler, 1996).

The *Socrates Evaluation Report 2000* shows that mobile students value more positively their training in terms of transferable skills development than non-mobile students, especially with regard to foreign language skills. More interestingly, though, graduates who took part in mobility experiences and/or student exchanges as part of their academic courses:

1. seem to have easier and quicker access to the labour market;
2. are more willing and have more chance of occupying international posts;
3. consider as highly valuable the international experiences and skills acquired;
4. consider as fundamental for their professional development, their personal gains as well as their proficiency in one (or various) foreign language(s), as a result of their being immersed in a foreign culture and language.

It is probably useful to quote here the list of generic skills identified by the Tuning project (González & Wagenaar 2003: 72-73), and also used as the basis for the Temcu project's approach to this issue (Atkinson et al. 2006):

- Ability to communicate with experts in other fields
- Ability to work autonomously
- Ability to work in an interdisciplinary team
- Ability to work in an international context
- Appreciation of diversity and multiculturalism
- Basic general knowledge
- Capacity for organisation and planning
- Capacity to adapt to new situations
- Capacity to learn
- Critical and self-critical abilities
- Decision-making
- Initiative and entrepreneurial spirit
- Interpersonal skills
- Knowledge of a second language
- Oral and written communication in your native language
- Problem solving
- Project design and management
- Research skills
- Team work
- Understanding of cultures and customs of other countries

- Will to succeed

The main focus of this paper is the area of mobile students' personal, academic and professional development, with particular emphasis on the importance given to transferable as well as to language-related skills (Coleman 1995) as part of the students' gains as a result of their participation in mobility experiences.

5. The ALE experience: impact on the participants' development

On the whole, the inclusion of mobility in the curriculum contributes to participants acquiring deep linguistic, cultural and thematic knowledge, among other gains. Taking into account our TI background, our starting point is that these competences are fundamental in the training of translators, interpreters and people working in posts of international responsibility, hence my special interest in the ALE experience.

5.1 Research methodology: some remarks on the research methodology followed in the current piece of work

This paper will adopt a positive approach to multicultural education and study abroad experiences, focusing on the outcomes of mobility, following a qualitative research methodology. For the purposes of this paper, we will mainly adopt a qualitative approach. Consequently, the outcomes presented in this paper rely on the data gathered by two means:

1. Data facilitated in open questions by individuals surveyed using a mainly quantitative research instrument (ALE graduates' questionnaire, AGQ);
2. Data elicited in participant interviews during the qualitative stage of the research.

In addition, it is noteworthy that the data presented here reflect only an initial analysis. Although all the data have already been collected, both at the qualitative and quantitative stage, in-depth data analysis (including the interpretation of all questionnaire items and variables of study, and the categorization of the data collected during the qualitative phase) has not yet been completed. Within the framework of a large-scale PhD dissertation, the complete study will adopt a mixed-research methods approach, using data from both quantitative and qualitative research instruments. The following table summarizes the stages of the research project, as well as the research instruments used and the data gathered:

Table 1. The ALE research project: stages, approaches, instruments and data gathered

<i>Research stage</i>	<i>Research approach</i>	<i>Research instruments</i>	<i>Data gathered</i>
Stage 1	Qualitative	6 individual interviews (coordinators of the programme) ¹⁵ 1 group interview (graduates) 3 individual interviews (graduates)	6 audio-recorded interviews 1 audio-recorded group interview 3 audio-recorded interviews
Stage 2	Quantitative	ALE graduates' questionnaire (AGQ)	108 valid questionnaires returned

The data gathered correspond to the sample individuals' self-assessment on their achievements and development attained as ALE participants. Analysis will then rely on the participants' perceptions of their own development. This is why an interpretative approach has been followed, so that the data gathered by the various research instruments, both quantitative and qualitative, will be later analysed according to the specific research objectives established. For the purposes of this paper, extracts from the interviews and open-ended questions will be used to illustrate graduates' perceptions of their development.

Finally, we would like to remark that the comments gathered on TI skills development (both TI-specific and TI-related skills), which constitute a further element of the overall project, will not be dealt with on this occasion (for further information on this topic, see Morón, forthcoming).

5.2 Participants' expectations met

The majority of graduates surveyed state that they are satisfied in general with their experience and consider that the expectations they held when joining the programme were met.

Participants' satisfaction with their ALE experience was evident right from when the first graduates were contacted at the primary stage of the research. Subjects were highly motivated and very willing to participate in a survey addressing their own experience as ALE participants, and they seemed to welcome the idea of the ALE programme being subject to academic research. For this reason, the following sources

¹⁵ It should be noticed that the comments made by the ALE programme coordinators will not be included in this paper; they were included in the research as indirect informants, so that correlations between graduates' and coordinators' views can be established.

of bias which could have influenced survey results have been taken into account: firstly, sample subjects, that is, people who have completed and submitted the survey and/or those who were willing to participate in the interviews, might have been those more satisfied with their experience. Despite that, a number of “bad experiences” have also been registered in the survey, both in the quantitative and qualitative stages of the research, as it will be seen later on. Secondly, in the same vein, one has to take into account that the research addresses *graduates*; consequently a two-fold element would need to be considered. 1) ALE graduates are participants who have successfully completed the programme, otherwise they would not have been considered as sample individuals of this research; 2) having completed the programme, they might have had the chance to assess their experience in a time perspective, being able to weigh up the benefits and pitfalls of their experience, and/or having the chance to put their acquired knowledge and/or skills into practice, etc. This was shown by one of the surveyed participants in the following quote:

“Academically speaking, [name of institution]¹⁶ was unsatisfactory in many ways, but having a global and retrospective look to my personal achievements, I still consider the experience very positive.”

5.3 Personal development

As in the case above, many graduates agree that it was the “personal” side of the experience that caused more problems while completing the programme, and especially during their two periods of study abroad. Similarly, it is in terms of their personal achievements that participants seem to feel more comfortable and satisfied:

“[My experience as an ALE student] corresponded not only to an academic plot but also to a life experience hard to repeat”

“Yes, [my expectations were met], because I experienced all the cultural encounters I was wishing; however, it is even harder at a personal level, more than I expected it to be (and that is why I became quickly more mature, I think!)”

On the other hand, some participants state that the programme did not help them attain the personal achievements they expected; sources of dissatisfaction are shown in comments such as the following one:

“A social and extra curricular activities programme would have been useful to integrate more into the host country culture, and to make friends and think outside the 'ALE' box”.

In effect, this is a key issue addressed during the individual and group interviews. ALE students travel together; stay together when travelling from institution to institution throughout their programme of studies, and even end up living together as flatmates

¹⁶ As it is not the purpose of this paper, any reference to particular institutions has been omitted. Moreover, any data susceptible of jeopardising the anonymity of the data, and/or of the informants themselves will also be elided.

while abroad... This feeling of being “isolated” and “locked up” in the ALE group is a source of frustration for some participants who would have wished to mix more with local students. Of course, some surveyed graduates comment that it was due to the problems they had to overcome, that their experience was highly appreciated:

“I expected a great experience which would make me grow in all ways and as well good and bad experiences during these years made me grow and be more open”.

However, generally assessing their personal experience gained during their studies, they seem to be aware of their personal gains:

“I was very afraid at the beginning that I might not be good enough or that it was too difficult for me. I felt I grew to meet the challenge and really benefited from doing well”

“The [nationality] University system appears to live in its own bubble, the ALE programme brings you closer to the real world once you are a graduate.”

Some interesting views are found among graduates’ self-assessments of the personal side of the experience, that would delight those responsible for mobility and cooperation initiatives in the EU:

“[...] I feel more European than any one else [...].”

5.4 Academic development

Academically, graduates are generally satisfied. Most report having acquired proficiency in their two foreign languages of study, though this is not always the case. In general, participants welcome the triple award as a key element for them to join the labour market. However, what they seem to value the most is the intercultural and international experience gained thanks to their exposure to various cultures, university systems and people.

In terms of their academic development, graduates report on various reasons for their unsatisfactory experiences:

- 1) the lack of specialization of their training:

“Sometimes I think I learned a lot but nothing really in depth...”

“The programme was neither fish nor fowl, it was a good all-round education, but not specialized enough, it did not prepare me for the job market, I would have been better off with studying 4 years in one country, and spending between 6 months and 1 year as an Erasmus student abroad

“In the end I know a bit of everything but nothing concrete”

- 2) their scarce proficiency in the two foreign languages of study:

"I thought I'd be trilingual, but I didn't improve my English a lot in [institution] (the campus organized the housing according to nationalities, all my flatmates in [city] were French!)"

- 3) their marks and qualifications; one has to take into account that ALE students, especially due to selective access to the programme in most partner institutions, are usually very good students, "who do not conform to the standard", as some stressed during the research interviews.

"I think I could have got better marks but didn't/ couldn't study more"

"I wish I had a First"

- 4) the strict and demanding academic requirements they had to fulfil in order to successfully complete the programme:

"Personal achievements foregone, uni[versity] would have been much more fun if I done a regular uni[versity] course in [home country]."

- 5) imbalances found among partner institutions with regard to academic requirements; some participants seem to have disregarded the differences between the various HE systems they contacted during their education experience, and seem not to have understood the various teaching and learning cultures they encountered:

"University in [country] did not bring much, we were underestimated."

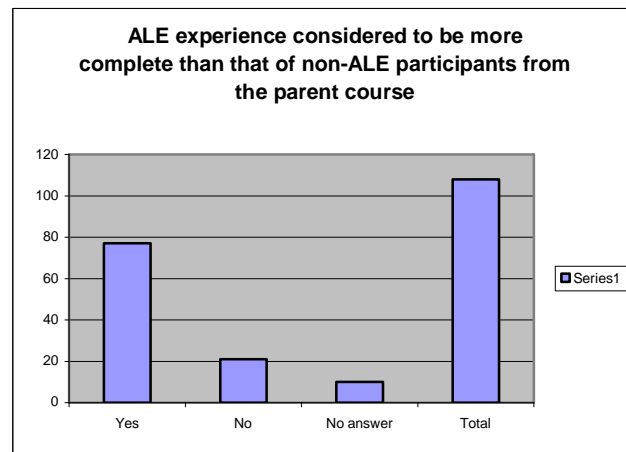
- 6) the difficulty in putting theoretical knowledge into practice:

"[...] we learned a lot but we did not learn how to apply it in a professional environment..."

- 7) the lack of guidance and support during the completion of the final projects:

"I found a lack of guidance during my thesis that was embarrassing and unacceptable"

Despite all the above, when asked whether, compared to the experience of their counterpart students from the parent course, they consider their experience as ALE participants more valuable and complete, graduates agree that thanks to the ALE programme they have followed a more complete programme of studies. This is mainly due to their intercultural encounters, the interdisciplinary nature of the programme, the international dimension of the programme of studies, etc.



Graph 1. Graduates' assessment of their ALE experience as compared to the parent programme of studies (data from the AGQ¹⁷)
TOTAL: 108; YES, 77; NO, 21; No answer, 10

5.5 Professional development

However, it is on the professional side where graduates feel least satisfied. Generally, they feel they lack professional training, understood as a lack of professionally-oriented university curricula, and/or as lack of practical training, i.e. professional traineeships, integrated in their studies.

"There should be more emphasis on the practical aspects of a professional environment"

"I though I would be more involved in professional activities (i.e. traineeships)"

"The program should include a compulsory internship in both countries"

"In 1996, the programme was too administrative and not professional oriented. We learned a lot but we did not learn how to apply it in a professional environment."

In spite of this feeling of insecurity due to the lack of professional-oriented training, graduates value their experience as a professional advantage when competing with other university graduates, sharing the parent course qualification, in the labour market:

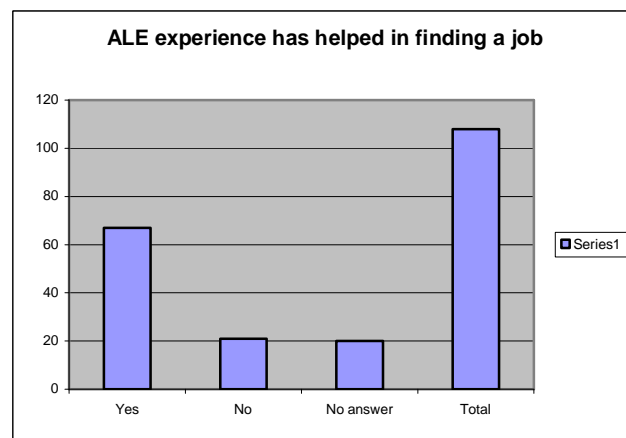
¹⁷ As already commented quantitative data have not yet been analysed in detail. The graphs included in this paper are only included in order to illustrate some of the general trends found both in the quantitative as well as in the qualitative research stages. It should be noticed that they correspond to a preliminary statistical interpretation of the data gathered thanks to the ALE Graduates' Questionnaire. It is further to be noted that the category "No answer" has not been yet interpreted, so that "actual-no-responses" might not be separated from "not applicable-no-responses".



Graph 2. ALE experience considered as a professional advantage (data from the AGQ, see footnote 16)

TOTAL: 108; YES: 65; NO: 25; No answer: 18.

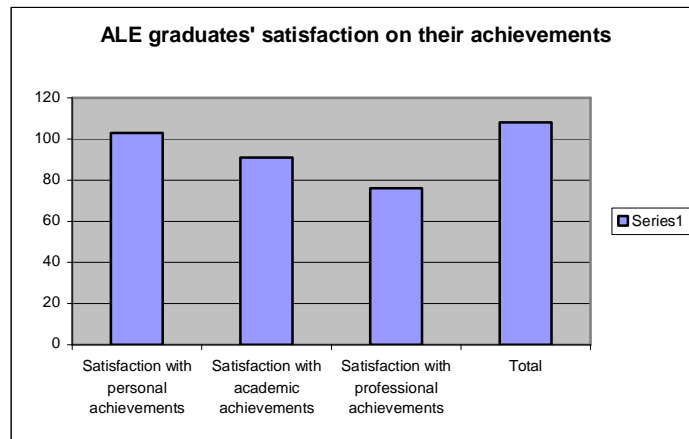
Similar figures are found when participants were asked if they consider that the ALE experience has helped them in finding a job.



Graph 3. ALE experience has helped in finding a job (data from the AGQ, see footnote 16)

TOTAL: 108; YES: 67; NO: 21; No answer: 20.

To conclude, the following graph shows graduates' assessment of their satisfaction with the achievements made thanks to the ALE experience, where the personal gains are the most valuable attainments, followed by the academic, and then by the professional ones.



Graph 4. Graduates' satisfaction with their achievements (data from the AGQ, see footnote 8)

TOTAL: 108; Personal: 103; Academic: 91; Professional: 76.

Conclusion

A more complete and detailed data analysis is needed in order to reach firmer conclusions regarding the impact of the ALE experience on participants' personal, academic and professional development. The next stage of this project will be devoted to interpreting data gathered regarding graduates' perceptions on the competences and skills developed during their training. However, at this stage it is already possible to conclude that participants do not have or are not aware of specific learning goals, which would help them to make the most of their training, especially during their mobility experiences. This lack of clear learning objectives might be the source of many frustrations in terms of academic achievements. This was also a finding in similar surveys, such as the one carried out by Coleman (1995) and the RAPPOR project, where a taxonomy of learning outcomes for the year abroad was drawn up (Coleman & Parker, 2001). One of the intended outcomes of the larger project within which this paper is set is to draw up general and specific objectives/outcomes for participants in the ALE programme, both in terms of transferable skills acquisition as well as in terms of TI skills development. In this sense, a "profiling system" (Dueñas-Tancred & Weber-Newth 1995) would be useful in helping participants becoming aware of their gains, being able to reflect on them and apply them to their future everyday lives, especially in their professional careers.

Impact of exchange students on teaching in the Translation classroom: a case study in Spain.

Dimitra Tsokaktsidu

Résumé

On sait que la majorité de la population étudiante mobile est composée d'étudiants en langue - le séjour à l'étranger étant obligatoire dans certains pays. Cependant, la mobilité de ces étudiants n'influence pas seulement les étudiants étrangers mais aussi les membres des universités d'accueil, et particulièrement les professeurs. Aujourd'hui, on demande aux professeurs d'enseigner à un corps d'étudiants hétérogène pour lequel les méthodes d'enseignement traditionnel ne sont plus valides. Notre étude, réalisée à la Faculté de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Grenade, au sein de laquelle environ 20% des étudiants sont des étudiants étrangers, examine l'impact de la présence d'étudiants étrangers sur les méthodes d'enseignement des enseignants de traduction. Les données ont été collectées de professeurs, d'étudiants locaux et étrangers, des méthodes qualitative et quantitative de recherches ayant été employées. L'étude révèle les difficultés des cours de traduction multiculturelle et multilingue et suggère de nouveaux modèles d'apprentissage de la traduction qui répondent aux besoins de tous les étudiants.

Mots clés: programmes d'échanges européens, mobilité étudiante, apprentissage de la traduction.

1. Introduction

Although almost two decades have passed since the implementation of the Erasmus/Socrates exchange programmes, our knowledge about the impact of the visiting students on the host University is still quite limited, due to the scarcity, no doubt, of systematic empirical research in the field. More than a million European students have travelled across Europe moving from one academic system to another, from one academic culture to another¹ affecting with their mere presence the environment of the host institution.

Our study, carried out at the University of Granada, though focusing only on a single case, tries to shed some light on how teaching staff receive the incoming students and how they cope with the resulting heterogeneous student bodies.

The Faculty of Translation and Interpreting of the University of Granada has more than a thousand students enrolled in its four-year undergraduate programme, 10-15% of whom are foreigners who live in Spain, mainly Moroccans. Apart from these students, each year the Faculty receives approximately 200 exchange students mostly from other European countries, but also from the United States, Canada or Latin

¹ According to Cortazzi and Jin (1997) there are four different academic cultures: the Saxon, the Teutonic, the Gallic and the Nipponic.

America, all of whom are incorporated into the courses with the local students, forming an amalgam of cultures and language combinations. Coping with this heterogeneity is no easy task, especially for a southern-European University with relatively little tradition in receiving international students, but it is definitely an interesting one and worth researching.

2. First phase: Preliminary study

Our study began during the academic year 2000/01 with a series of semi-structured interviews of 20 Translation teachers with questions that focused mainly on the following subjects:

- Ø Teachers' opinions about international exchange programmes
- Ø Whether exchange students should be incorporated into the courses with the domestic students or attend separate courses
- Ø The difficulties of having exchange students in class
- Ø Exchange students' integration, attendance and participation
- Ø Exchange students' interaction with the local students
- Ø How do exchange students affect teaching
- Ø Grading exchange students

Teachers' responses were analysed and the results can be summarized as follows:

- Teachers have a generally positive opinion about exchange programmes;
- They are in favour of incorporating students into the courses with the local students as they are usually native speakers of the language that is being translated from or into. They also believe that this way students can socialize with each other, and that these intercultural encounters are enriching for all students;
- "Problems" occur mainly due to the large proportion of exchange students in class. Spanish language competence and different subject areas at the home University may also lead to difficulties;
- As far as integration is concerned, some teachers believe that exchange students are well integrated in the courses, while others believe the opposite. There is a consensus, however, that students' integration does not occur spontaneously, and that teachers have to "intervene" in order to help them become part of the group;
- Exchange students' participation in class depends on a number of different factors: the students' personality, their nationality, linguistic competence, the directionality of the course (they usually tend to participate more when they translate into their mother tongue, since it makes them feel more confident), the number of exchange students in class and the teachers' efforts to make them participate;
- Exchange students attend class regularly, as opposed to the general belief that they are not interested so much in the courses, but rather in experiencing life in another country;

- Exchange students usually prefer to be among themselves, mainly at the beginning of the academic year. Teachers try to help them socialize by assigning them projects with the domestic students;
- Some teachers admit to changing the way they teach due to the presence of exchange students, while others think that the students are the ones who have to adapt to the new learning environment. While some only refer to minor changes (explaining vocabulary or grammar, speaking slower, writing on the blackboard etc.), others adapt their whole methodology by employing collaborative learning techniques based on heterogeneous student bodies. To be more specific, some teachers base their course on multilingual and multicultural teams whose members work together on different translation projects. Each student assumes a specific role in the team according to their prior knowledge and skills, so as to achieve the best possible results;
- When grading exchange students' translations teachers take into consideration the students' mother tongue and their Spanish language competence, especially if they have to translate into Spanish.

3. Second phase

The analysis of the interviews led to the construction of a questionnaire, administered to the teaching staff during the academic year 2002/03.

In total, 28 Translation teachers (70% of the target group) of the three major languages taught at the University of Granada (English, French and German) participated in the study, completing questionnaires, which were subsequently analysed using SPSS.

3.1 Findings

The teachers' view

Information on exchange students

One out of two teachers received absolutely no information about the exchange students that were to join their class. Most teachers gathered information directly from the students, after they joined the classes.

The most important information for the teachers was the students' level of Spanish as well as their mother tongue, their prior participation in translation courses, whether they would participate in the final examinations and the number of exchange students they would receive.

Table 1: Information teachers consider to be helpful in the planning of their courses

Type of information	Mean	Mode
Number of exchange students	4,48 ²	5
Home University	3,32	4
Type of exchange	2,52	1
Subject area at home University	4,03	4
Prior participation in translation courses	4,53	5
Other courses at the University of Granada	3,5	4
Type of preparation	3,69	5
Mother tongue(s)	4,38	5
Spanish level	4,65	5
Knowledge of other languages and level	3	3
Previous stay in another Spanish-speaking country	2,96	3
Previous stay in another foreign country	2,23	1
Duration of their stay at Granada University	4,03	4
Participation in the final examinations	4,53	5
Recognition of courses by the home University	3,73	5

Preparedness

When asked whether they felt prepared to teach a multilingual and multicultural class, all teachers (100%) gave a positive reply. However, only two out of ten had actually participated in a preparation course. Those who hadn't received any preparation at all were willing to do so, if given the opportunity (80% positive replies).

Efforts made by teachers in order to help exchange students

Most teachers admit that they have to make an additional effort when dealing with exchange students, given the fact that they have to adapt to these students' needs, which obviously differ from the needs of the domestic students.

Taking into account the exchange students

52% of the teachers declared that when planning the lessons and assignments, exchange students as well as local students were taken into account. The remaining 48%, however, admitted considering only the domestic students, without taking into account the visiting students. When asked for the reason, 90% stated that only the domestic students can be considered as students of the University of Granada while 60% mentioned the fact that they are the majority.

² On a scale from 1- 5 (1= not important, 5 = extremely important).

As far as the course contents are concerned, answers differ extensively. Four out of ten select the course contents according to the level of both student groups, while three out of ten consider only the level of the domestic students.

Teaching exchange students

Two out of three teachers stated that their teaching is affected by the exchange students, mainly because having native speakers of the language that is being translated from or into sometimes changes the directionality of the class. Others emphasized that they organised their class based on multilingual and multicultural groups that worked together on different assignments, while a few also mentioned that additional explanations and corrections that had to be made especially for these students.

Assessing exchange students

When asked about the difficulties of assessing exchange students, only one third of the teachers stated that they considered it more difficult to assess these students. For most teachers, the difficulties consisted mainly in taking into account additional factors and elaborating evaluation and grading criteria. The fact that some students' Spanish language competence is not very high also makes it more difficult to assess students' knowledge.

3.2 Bivariable analysis

Participation

There was a significant correlation between students' participation and their course language³. Students who attended courses in German participated more than those attending English or French, due, no doubt to the fact that they felt more confident since there is only a small presence of domestic students in these courses. It is also worth mentioning that German courses are far less numerous than English or French.

Table 2: Mean of participation in the different types of courses⁴

<i>Language</i>	<i>Mean</i>	<i>Typ. dev.</i>
English	3,33	,778
French	3,75	1,035
German	4,33	,516

Group and pair work

Teachers of German Translation courses showed a preference for bilingual pair work, especially outside the classroom. There was again a positive correlation between pair

³ In Granada, students can choose between three major languages: English, French and German. The vast majority of students choose English, followed by French. The opposite occurs with German, where the domestic students are often outnumbered by the exchange students.

⁴ On a scale from 1-5 (1 = no participation and 5 = very high degree of participation).

work and the course language, which can be attributed to the special circumstances in this type of courses. Since the exchange students are numerous, they work in pairs with local students, whereas in English courses students work in multilingual and multicultural groups. This, no doubt, is due to the fact that English is an international language, so that students attending English Translation courses come from variety of different countries. On the other hand, the domestic students attending these courses are usually far more numerous, which makes it impossible for the students to work in bilingual pairs.

Assessment

Once again, there was a strong correlation found between students' assessment and the course language. Over 80% of the teachers of German courses declared that they evaluate all students the same way, whereas the answers given by the teaching staff of the other two languages were rather diverse. While only a few evaluate exchange and local students the same way, some are less severe with the exchange students, whereas others have two different types of grading systems.

One out of three teachers of the English Translation courses mentioned a personalised grading system where the students' mother tongue and their prior linguistic and cultural knowledge are taken into account.

4. The Students' view

Apart from the teachers' point of view, exchange students as well as domestic students' opinions were examined. Data was collected from both target groups using group and personalised interviews, followed by a qualitative analysis, but also through questionnaires, which were afterwards analysed in a quantitative manner.

Exchange students

In the preliminary study, 60 exchange students completed a questionnaire, whereas during the second phase, 79 replied to the questions of a far more extensive questionnaire (over 50% of the target group, which were 150 students⁵ who were at Granada University at the time).

Findings

Preparation

More than half of the exchange students studying at the University of Granada had not received any kind of preparation at their home University to help them prepare for the stay abroad. Those who indicated that they had received some type of preparation, referred mainly to information received on credits and the academic system in general. Only 11% had taken part in a preparatory meeting and 5% had attended preparatory classes.

⁵ Given the fact that the questionnaires were administered to the students in May 2003, some exchange students who had only spent the winter semester in Granada had already returned to their home Universities.

There was a correlation between the preparation received and the country of origin of the students. Students coming from Great Britain were the ones who had been prepared by their home University for their stay abroad, whereas students from Germany hardly received any preparation at all. As can be seen in table 3, students were not very happy with the preparation received.

Table 3: Satisfaction with the preparation received previous to the stay abroad

<i>Satisfaction</i>	
Mean	2,4412
Mode	2,00
Typ. dev.	0,5040
Min.	2,00
Max.	3,00

Students' reception at the University of Granada

40% of the incoming exchange students received no support at all from the host University. Those who stated the opposite mainly referred to a Spanish course offered by the Centre of Modern Languages of the University, while only one out of twenty mentioned a special course that helped them adapt to their new academic environment. As can be seen in table 4, students were slightly more satisfied with the support received by the University of Granada than they were with the preparation received at their home University.

Table 4: Satisfaction with the support received at the host University

<i>Satisfaction</i>	
Mean	2,5479
Mode	3,00
Typ. dev.	0,8982
Min.	1,00
Max.	5,00

Adaptation

When asked whether the preparation received at the home University or the support at the host University affected the way the students adapted to their new academic environment, the vast majority replied that it had either a positive or a negative affect. Two out of ten, however, declared that it didn't affect them at all (figure 1).

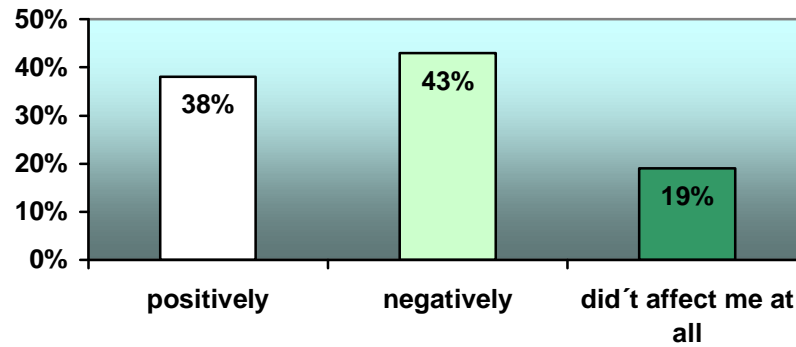


Figure 1: How does the preparation at the home University and the support received at the host University affect students' adaptation?

Students' opinion on the teaching methods

Exchange students reported a number of academic problems they encountered during their stay at Granada. The problem they mentioned most was having to deal with teaching methods that were different from the methods they were used to at their home University. They also stated that they clearly had more difficulties in the courses where they translated into Spanish

Group and pair work

Exchange students expressed their preference for bi- or multicultural group and pair work (4 out of 10) while one third preferred working individually. Two out of ten were in favour of combining the different types of work, while none chose working in groups with members of the same nationality.

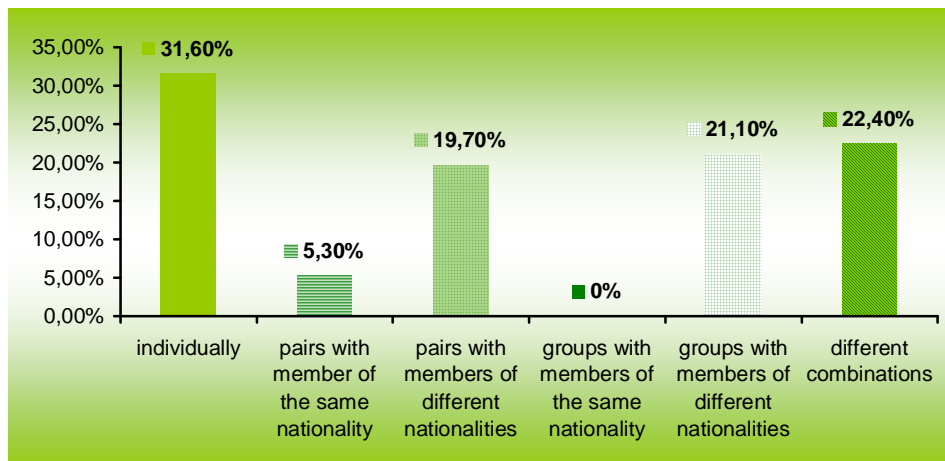


Figure 2: Exchange students' preference concerning individual, group and pair work

Assessment

Half of the students stated that their mother tongue should be taken into account when being assessed. One out of six also thought that teachers should also keep in mind that they did not study Translation at their home University, while one out of four declared that all students should be assessed the same way.

Local students

During the first phase, 290 domestic students (30% of the target group) participated in the study expressing their opinions about the visiting students. As a whole, it can be said that local students were very much in favour of receiving exchange students at their University. This is not at all surprising, given the fact that they study Translation and Interpreting and are therefore interested in other languages and cultures. Moreover, a great number of local students had themselves participated or were going to participate in exchange programmes, and could therefore empathise with the foreign students.

Opinion about exchange students

The vast majority (98.6%) of local students have a positive opinion about the multicultural and multilingual classroom. When asked for the reasons, the students replied that the foreign students help them improve their linguistic and cultural skills, that their subject area is *per se* multilingual and multicultural, thus these courses help them prepare for their professional future, and that it helps them become more tolerant and sociable.

Interaction between the two student groups

More than half of the local students stated that they treat exchange students like any other student. A very high percentage thought that exchange and local students interact with each other and four out of ten students indicated that local students and exchange students offer to help one another in the courses.

Conclusion

There are a number of conclusions that can be reached based on the study carried out, the most important being that exchange students inevitably affect the host University, given the fact that teachers have to cope with heterogeneous student bodies one way or the other. As the existing student exchange programmes develop and new ones arise (ERASMUS WORLD) the need to prepare the teaching staff for this type of students has become more than apparent⁶. A second conclusion is that the phase preceding the stay abroad needs to be used to prepare the students in order to make their moving from one academic culture to another easier and to help them adapt to their new academic environment. Intercultural training programmes, but also preparatory courses offered by some European Universities should be the rule, not the exception. Last but not least, it is encouraging to discover that, despite its shortcomings, the general positive opinion about exchanges still prevails. This fact alone should inspire us to continue research in the field in order to find new ways of improving exchange programmes.

⁶ A first step in this direction was the TEMCU Project, coordinated by the University of Granada, which prepared special training modules for teachers dealing with exchange students (cf. Morón et al. in this publication).

Integration of international students: students from California State University (USA) at the University of Granada (Spain).
Guadalupe Soriano Barabino

Résumé

L'Université de Grenade (Espagne), caractérisée par une longue tradition dans l'éducation internationale, est bien connue des étudiants étrangers. En effet, plus de 6,000 parmi eux visitent la ville chaque année et y étudient pendant des périodes plus ou mois longues. La plupart de ces étudiants sont issus du programme Socrates/Erasmus et d'autres programmes moins connus. Il existe en effet d'autres accords, tels les accords bilatéraux ou les accords de réseaux entre l'Université de Grenade et des universités du Japon, du Mexique et des Etats Unis entre autres. Cet article analyse les différents facteurs qui affectent les étudiants de l'Université de Californie venus étudier une année à Grenade. Sera étudiée plus particulièrement l'adaptation à un nouveau quotidien et à de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Si nous avons choisi de nous focaliser sur ces aspects, ce n'est pas seulement à cause des différences entre les cultures du pays d'origine et du pays d'accueil mais aussi à cause des caractéristiques du programme d'études suivi à l'Université de Grenade.

La recherche est basée sur des données qualitatives obtenues lors de discussions de groupes et d'interviews avec des étudiants et des administrateurs. Les résultats seront comparés à ceux obtenus par l'équipe Temcu sur les étudiants Erasmus (Atkinson, Morón and Kelly, 2006).

Mots clés: Université de Grenade, Université de Californie, adaptation des étudiants.

1. Introduction

The *International Program* of California State University was established by the CSU Board of Trustees in 1963 as the system-wide study abroad unit of The California State University. Under the direction of the Office of International Programs (OIP), students are offered an opportunity to enrol simultaneously in one of the CSU campuses (where they earn academic credits and maintain campus residency) and in a host university or a special study program centre abroad for a full academic year of study. The *International Program* has been sending students to over 50 universities in 19 different countries all over the world for the last 45 years.

The Program's primary objective is to enable participants to gain first-hand knowledge and understanding of other areas of the world. Students have the opportunity to increase their communication skills through participation in the language and culture of other countries.

Eligibility is limited to students who have achieved an overall grade point average (GPA) in all college work of 2.75 at the time of their application to the program or of 3.0 if they apply for certain countries or programmes of study; who will have upper division or graduate standing during their year of study abroad (except for special learning language programs which are open to sophomores); who show ability to adapt to a new environment; who are, where required, sufficiently competent in the language of instruction at the foreign university; and who meet course preparation requirements where applicable. Selection is made by a faculty committee on the students' home campus and by a state-wide faculty committee. Since more students apply than can be selected, selection is on a competitive basis.

Students assume costs for pre-departure processing, insurance, transportation, housing and meals. All required campus registration fees, tuition on the home campus for non-resident students, and personal incidental expenses or vacation travel costs while abroad are also paid by the student. The Office of International Programs collects and administers funds for those items which must be arranged or can be negotiated more effectively by a central office, e.g., home campus fees, processing costs, insurance and housing in some centres.

As California State University is a State University, the *International Program* is supported by state funds to the same extent that such funds would have been expended had the students enrolled overseas continued to study at their home campuses in California.

The formal experience of the students from California State University differs from that of students under the umbrella of other international programmes such as Socrates/Erasmus for a series of reasons which will be analysed in this paper.

2. Research methodology

This study aims at analysing the integration of the students from California State University coming to study in Granada for an academic year, both in terms of their adaptation to a new environment and their academic integration. The study was conducted during the academic year 2005-06 and followed a qualitative approach, based on personal interviews and discussion groups. Moreover, personal interviews with the programme coordinator were also held. Around 20 students (of a total of 38) participated in the study. The students were interviewed and took part in the discussion groups almost at the end of their stay so that results are based on their perceptions after the study abroad period and not during it. It has to be noted that the results obtained can not be generalised and only apply to the students who took part in this research. It is my intention to continue with the research in coming years, following the evolution of the students in four stages: before they leave from the USA, the moment of their arrival, throughout their stay in Granada and when they are about to return to the USA. This will allow me to have a broader view and to compare results.

After having taken part in the Temcu project (see Atkinson, Morón and Kelly 2006) where the international experience of Erasmus students was analysed as part of the needs analysis leading to the development of a teacher training tool, and having been programme coordinator of the *International Program* of California State University in Granada for some time, I thought that it would be interesting to analyse the experience of the students from California State University, as it had not been analysed so far, and to compare it with the Erasmus experience, to see if they differed or, on the contrary, could be comparable.

I will start by explaining the particularities of the California State University programme of study at the University of Granada to later offer the results from the interviews and discussion groups and will finally compare the results to those obtained by the Temcu team.

3. The California State University and the International Program in Granada

The *International Program* of the California State University has existed in Spain for over 20 years, on the two sites of the Program, Madrid and Granada and over 1,000 students have already enjoyed the opportunity to study in Granada for an academic year. The average number of students following the programme in Granada is of 40 students every year.

The administrative staff of the Granada site consists of a Resident Director, who changes every year, based in Madrid and visiting the students in Granada approximately once a month, in charged of the academic aspects of the programme; a permanent programme coordinator responsible for all other aspects not covered by the Resident Director (mainly administrative and advisory aspects) plus the ones the latter is responsible for in cases of emergency due to the fact that the Resident Director is based in Madrid; and an administrative assistant helping the programme coordinator. The programme coordinator is available to students on a full-time basis, either personally (office hours) or by mobile phone.

The students are responsible for their own accommodation and they usually chose to live in apartments shared with other students, either local or international.

As far as the academic side of the programme is concerned, the students attend classes at the *Centro de Lenguas Modernas* (Centre of Modern Languages) of the University of Granada. This is a centre devoted to the teaching of foreign languages as well as of Spanish for Foreigners. All over the year, they follow Spanish classes (not only Spanish language classes, but also Spanish History, Spanish Art, Spanish Literature or Spanish Economics, among others) together with other foreign students belonging to different universities, mainly from the USA, but also from other countries. In addition to the classes followed at the *Centro de Lenguas Modernas*, they also have to attend compulsory a minimum of a subject and a maximum of four (semester-long subjects) at the University of Granada together with the permanent students of the University of Granada. This class attendance system will have an

effect on the integration of the students both from an academic point of view and from a personal one, as will be commented on later.

3.1 The international experience of the students from California State University in Granada

Both the interviews and the discussion groups focused on analysing the integration and adaptation of the students to their new academic environment and to their new life environment (city, way of life, locals, etc.). In this respect, it is interesting to note that most (if not all) international students experience a culture shock during their stay. *Culture shock*, as defined by Oberg (1954)

“is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. These signs or cues include the thousand and one ways in which we orient ourselves to the situations of daily life: when to shake hands and what to say when we meet people, when and how to give tips, how to give orders to servants, how to make purchases, when to accept and when to refuse invitations, when to take statements seriously and when not. Now these cues which may be words, gestures, facial expressions, customs, or norms are acquired by all of us in the course of growing up and are as much a part of our culture as the language we speak or the beliefs we accept. All of us depend for our peace of mind and our efficiency on hundreds of these cues, most of which we do not carry on the level of conscious awareness”.

Different cycles or stages of culture shock have been identified. The first four shown below are from Oberg (1960) and the last one was later added by Gullahorn and Gullahorn (1963):

1. Honeymoon stage: recent arrivals feel euphoria and are happy to be in the new country.
2. Crisis or shock stage: the first problems arise leading to rejection of the new culture. Individuals feel frustrated.
3. Adjustment, reorientation, gradual recovery, or negotiation stage: attempts are made to understand the new culture and to reach psychological balance.
4. Adaptation, resolution or acculturation stage: the new culture is accepted and valued. Individuals feel they belong and integrate.
5. Re-entry stage: during this stage individuals feel they no longer belong to their old culture because of the changes both they and their home culture have undergone in the interim.

As for academic life, it has to be noted that different countries have different teaching and learning traditions and this influences the way students deal with the receiving academic culture. In this sense, and as Limon (2006: 103) points out, “when exchange students arrive in their new environment, they already have at least 13 years of formal education behind them as well as a lifetime of cultural conditioning. If we describe the

barriers that foreign students need to overcome merely as 'language problems', then we are achieving only partial insight and underestimating the true scale of what is involved". We tend to see the culture we belong to as the only one or, at least, as the one which should be taken as a point of reference, this means, on the one hand, that exchange students do not necessarily approach the new educational culture with an open mind and, on the other hand, that teachers may need to adapt their behaviour and even their interpersonal skills to deal with international students. If we compare the North-American and the Spanish educational cultures, something we will not do here due to space restrictions, we can see countless differences not only in the principles influencing teaching and learning but also in aspects such as the way classes are delivered or how students behave. A couple of examples may refer to the fact that North-American students are used to eating and drinking in the classes, or to wearing caps, something totally inadmissible for Spanish teachers, or that in the Spanish culture it is indeed quite common to have close physical proximity, something which surprises and even offends North-American students, even more so if this proximity comes from a teacher.

These differences in educational cultures may be even more acute in the case of the students coming from California State University, due to the mixed educational system they find in Granada. On the one hand, they have to attend one or a few lectures at university, together with local students and living the same experience as permanent or other international students do. On the other hand, they attend classes at a special centre where they share their classes with other international students in an artificial environment created just for exchange students but not adapted to any particular educational culture. Here they can presumably find a mixture between the teachers' educational culture (Spanish) and the students' own, this being again made up of different nationalities and different teaching and learning traditions. It is thus interesting to see whether this influences the students' integration to their new academic environment in any way.

3.2 Qualitative approach

As mentioned before, the study carried out used a qualitative approach based on personal interviews and discussion groups. I will first analyse the different dimensions looked at in both instruments and will then focus on analysing the students' opinions regarding the issues raised.

The interviews and the discussion groups with students consisted of open questions where students were encouraged to speak freely about their experience and to comment on any other aspect they thought interesting to point out. The interest was in finding out about their adaptation to the daily life and to the academic life in Granada, taking into account the aspects mentioned above about the different educational cultures and the particularities of their study period in Granada.

All the students who took part in the research agreed in saying that adaptation was very difficult at the beginning, although most of the difficulties encountered were overcome after around three months living and studying in the city. The adaptation

problems were due to facts such as getting to know a different culture where lots of things, such as timetables or food habits (and food itself), were new to them or missing their family and friends at home. Interaction with other students belonging to different cultures (not only Spanish students but also other international students) also proved to be difficult at the beginning, especially when sharing flats with them. Some students avowed to have felt isolated as they felt completely strange in their new environment, although in those cases they said that they had found support in other students from the same programme. Interestingly enough, apart from recognising the help provided by other students from their institution, they also agreed that there were too many of them and this inhibited them from getting to know more locals. Fortunately enough, all students also agreed in saying that they had overcome all (or most of) the initial difficulties after some time. As some of the students recognised, the arrival meant a culture shock they had to recover from and all the signs indicated are just the manifestation of this culture shock and of its stages. Hence, students felt they had lost the signs of their own culture and had to learn new habits as most of their familiar cues are removed; they somehow felt as if they were children again or like fish out of water, expressions that many authors have associated with culture shock (Oberg, 1960). It can also be noted that students who took part in the study went through the culture shock stages as described by Oberg (1960) and Gullahorn and Gullahorn (1963), at least, all of them recognised having gone through the second (crisis or shock stage), third (adjustment, reorientation, gradual recovery or negotiation stage) and fourth (adaptation, resolution or acculturation stage) stages. The first stage (honeymoon stage) was probably too distant in their minds to be remembered and the fifth one (re-entry stage) had not taken place yet.

Something surprising is that language did not seem to be an obvious difficulty at the beginning of the stay for any of the students who took part in the study. Most people feel frustrated when they arrive in a new country and are not able to do things as simple as buying something they need or contracting a telephone line because they are not fluent in the particular languages. And this is indeed a difficulty highlighted by most international students when studying abroad, this being the reason why most universities offer language courses to incoming students. It has to be taken into account, however, and as Soriano and Soriano (2006: 61) point out, that "[...] although language issues are clearly a major problem encountered by students particularly during the early stage of their stay, they are perhaps less of a problem than is often thought." As was mentioned before, the study was carried out at the end of the students' stay and they probably didn't think of the language being a difficulty any more. It will be interesting to compare this opinion with results obtained at the beginning of the stay, as is my intention at a later stage.

As far as academic life is concerned, students stated many differences between their experience at the *Centro de Lenguas Modernas* and their experience in attending regular classes at the university. Regarding the *Centro de Lenguas Modernas*, where classes are specifically designed for international students and where students from California State University spend most of their academic life in Granada, they all agreed in saying that they had found classes quite easy, teachers were very approachable and flexible and there was a direct contact between them and the students, there was not much

work to do, the emphasis was on group work and it was somehow like going back to secondary school. Some students stressed the fact that as they were all foreign students, they shared the same reality and were all aware of the difficulties they all might encounter, which is why the class became a forum where they all helped each other. In addition, language was not a problem as, again, Spanish was a foreign language for all of them and they all basically had the same linguistic difficulties. The only negative point they highlighted regarding classes at the *Centro de Lenguas Modernas* is that, as they are all international students, getting to know Spanish students was very difficult.

Their impressions about classes at the “proper” university were however quite different to the ones just expressed. Here they noticed immense differences between their own educational system and the Spanish one, which made things more difficult. In general, they insisted on the fact that teachers were quite distant and strict and most of the time were not aware of their presence in the class, lectures were delivered in big lecture theatres with lots of students and classes were difficult to follow as they mainly consisted of the teacher talking and the students taking notes, with no participation at all on the part of the students. Language thus became a problem as it was not easy to follow a whole one or two-hour lecture without being native speakers of Spanish. Moreover, assessment was based on a single final examination.

When asked about what kind of classes they preferred, all of them agreed in saying that, undoubtedly, classes at the *Centro de Lenguas Modernas* were preferred, as they were easier to follow and they felt more integrated. They all stated that they would have not liked to follow all classes at the university, even if that meant more opportunities to get to know Spanish students and improve their knowledge of the Spanish culture but they all thought that having classes especially designed for them was a good idea.

4. Comparison with results obtained regarding Erasmus students

The Temcu team, responsible for the Temcu project, co-funded by Socrates Action 6 of the European Union and whose members belong to five different European universities (the University of Granada in Spain, the University of Limerick in Ireland, Liverpool John Moores University in the UK, the University of Ljubljana in Slovenia and the University of Cyprus), has analysed the international experience of Erasmus students as part of the needs analysis leading to the development of a teacher training tool aimed at raising awareness among university teaching staff of the presence of exchange students in the class (see Atkinson, Morón and Kelly 2006 and Morón et al. in this publication). This analysis was part of a needs analysis and consisted of quantitative (questionnaires) and qualitative (interviews and discussion groups) data which would give the members an idea of the reality of Erasmus students in Europe (the study was carried out in the five universities belonging to the project).

As we all know, the formal reality of Erasmus students is quite different to the one presented here regarding students from California State University. For a start, Erasmus students are not organised in groups before they leave their home university

and do not have three people devoted to them at the host university but just have a coordinator who, among other tasks, is responsible for them. It is not my intention, however, to analyse formal differences between Erasmus and California State University students but to analyse similarities and/or differences regarding their adaptation.

When talking about adaptation to their new environment, the Erasmus students who took part in the Temcu research project did not mention any of the difficulties highlighted by California State University students, such as getting used to a new culture, new habits or even new food, as been a problem for them. However, this adaptation period where everything is new to the incoming students is quite common and, as some authors point out (Soriano and Soriano, 2006: 59), “[...] students go through an adaptation process where everything is new to them, not only the culture and the university but also everything else: they must get used to a new culture; very often, to a language they don’t know very well or, at least, have not (yet) mastered; they must meet new people; they have to get around in a new city, they have to get used to different habits, different food, etc.”

Moving on to the academic aspects of the stay, it has to be noted that Erasmus students attend normal university classes together with permanent and other international students but there are not usually classes specifically designed for them (some exceptions exist in countries where languages are supposed to be “minority languages”, where universities may offer special classes in English for Erasmus students). Differences in teaching and learning traditions do not only exist between Spain and the USA but educational cultures also differ between the different European countries. Therefore, Erasmus students also have to become familiar with a new academic environment. When asked about the difficulties encountered in the adaptation to this new environment, there were a variety of responses (we have to bear in mind that the Erasmus students who took part in the research came from many different countries in Europe and were studying at five different universities with very different teaching and learning traditions) but most of them were due to class sizes, teaching and learning methods or assessment methods. It can be noticed here that these are basically the same difficulties encountered and highlighted by California State University students.

A major difference noted between Erasmus and California State University students is to be found in the kind of classes they prefer. We have seen that California State University students welcome classes specifically designed for them and feel more comfortable with the academic environment they find in them. However, when asked if they would like new subjects to be set up in English for them, 55.4% of Erasmus students answering the questionnaires said that they do not want specific new subjects set up for them but prefer to attend normal classes at university. Maybe this has something to do with the academic backgrounds of students. Even if they all, both Erasmus and California State University students, belong to different teaching and learning traditions, it could be the case that we could talk about a “European academic culture” that makes European students feel more comfortable with other European educational cultures than North-American students as the latter may find

even more differences and divergences between their own culture and the European one.

Conclusion

Besides the formal differences to be found between the *International Program* of California State University and the Erasmus programme of the European Union, it seems that adaptation and integration difficulties encountered by students on a study abroad period within both programmes are not that different but, on the contrary, respond basically to the same patterns.

Going back to the opinions expressed by California State University students regarding the difficulties encountered at the beginning of their stay, it has to be said that, generally speaking, no major differences can be found between these students and other international students. The only unexpected result is that California State University students didn't identify language as being a particular difficulty, except in following classes at the university. As mentioned above, this may have to do with the fact that they had "forgotten" about it when the research was conducted, given that at that moment most of them could speak Spanish with certain fluency. However, it is my intention to go further into this aspect in future research with other incoming students from California State University.

In this regard, it has to be noted that some teachers see the exchange experience as restricted to linguistic issues (Morón and Soriano, 2006) which, as the students themselves state, is quite far from reality. However, this difficulty encountered when understanding the language in big classes leads us to assert that teachers must be aware of the presence of exchange students in their classes and should act consequently, being more flexible and adapting their teaching methods if necessary.

Some initiatives are being adopted in this vein, such as the design of a teacher training module aimed at raising awareness among university teachers of this presence of international students in their class, undertaken by the Temcu research team (Atkinson, Morón and Kelly, 2006).

Regarding their general adaptation and integration to the city, the country and the culture, all the students said that, after nine months, they felt totally integrated, they had Spanish friends (in some cases, even Spanish boyfriends and girlfriends), they were totally used to all those things they found strange at the beginning (even to the food, which seems to be a major issue for North-American students!) and they all thought that their experience had been more than positive. It has to be noted, however, that at the time of the research some of them still "stuck together" (as it was expressed by themselves and by the administrators) and their circle of friends was mainly composed of other North-American students. Here we have to wonder if what the students perceive as integration is such. Maybe they have adapted to things such as different timetables or some habits, or even to the food (although that can also be questioned: do they eat Spanish food or do they cook their own "American"

food?) and thus they think they are totally integrated in the “new” culture but, as an opinion, this is obviously subjective. Most probably, there are different degrees of integration achieved by the students and some of them have gone further along the road than others.

As I have already mentioned, it is my intention to go into further research expanding the study to different stages and focusing more in some particular aspects such as the linguistic barrier or the “real” integration of students, not just as perceived by them but maybe, as perceived by others such as the administrators of the programme.

Academic Mobility in Japan: The Demographics of Double-Degree Programs. Mihoko Teshigawara, Ri-ichi Murakami, and Yoneo Yano

Résumé

Cet article rapporte les résultats préliminaires d'un questionnaire d'enquête sur les programmes à double cursus mis en place entre les institutions japonaises et étrangères. Un regard est porté sur les caractéristiques des programmes incoming et outgoing uni- et bidirectionnels ainsi que sur les motivations, les attentes et les résultats obtenus des diverses institutions engagées dans ce type de programmes.

Mots-clés: programmes à double cursus, programmes uni-/bi-directionnels, mobilité *incoming* et *outgoing*.

1. Introduction: Background

In 2005, The University of Tokushima submitted a proposal to the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT), Japan. This proposal, "Implementation of Double-Degree Programs with International Partner Universities" was adopted as one of the Strategic International Cooperation Support Projects in 2005-2008. With this financial support, the Graduate School of Advanced Technology and Science at The University of Tokushima has launched an International Affiliated Double-Degree Program, where students pursue double degrees in engineering at graduate level organized by The University of Tokushima and one of its nine international partner institutions. In October 2006, the first four students from our Chinese partners started their programs at the University of Tokushima.

Our international double-degree program aims to train students to be specialized engineers who can (i) actively work and communicate in an international environment; (ii) unflinchingly engage in advanced research; and (iii) explore and solve problems while engaged in practical research and development in collaboration with industries (Murakami 2006). To achieve these aims, our graduate school has committed to offering content lectures in English to incoming students and regular Japanese students to facilitate the incoming students' content learning. This situation necessitates a good command of English from participating students and faculty members.

As an organization taking charge of various activities related to the implementation and promotion of the double-degree program, the University of Tokushima founded the Center for International Cooperation in Engineering Education (CICEE) in November 2005. The CICEE has been making every effort to bring this project to fruition, being involved in such activities as (i) concluding academic exchange agreements with partner institutions; (ii) improving outgoing students' language skills;

(iii) improving educational and English language skills of content instructors for double-degree programs; (iv) holding symposia to promote international cooperation in engineering education. The Center hosted the Symposium on Development of International Collaboration in Graduate School Engineering Education in March 2006, where representatives of participating institutions had lively discussions on implementation of this international collaborative project (CICEE 2006). Since April 2006, the Center has also started offering an English course for students wishing to study abroad especially using this scheme, and short intensive courses for content instructors preparing to teach in English.

Turning to previous literature on double-degree programs being conducted in Japan, we can find very few publications on individual programs (e.g. Ichikawa 2005; Murakami 2006), and to our knowledge, no study has compared existing programs across institutions. Therefore, we decided to conduct a questionnaire survey on existing double-degree programs in Japan to see the characteristics of programs between Japanese and foreign institutions and what difficulties they face and overcome. We were also interested in the linguistic aspects of the programs because instructors are starting to offer lectures in English at our institution.

2. Method

2.1 Definition of key-concepts

According to Rauhvargers (2002), there has not been a uniform definition of joint degrees in Europe, but he defines joint degrees as having one or more of a set of characteristics mentioned in his study, which indeed include cases where two separate degrees are awarded, so-called double degrees. In the present paper, we define double degree programs as those awarding two separate degrees or a joint degree upon completion of an academic program undertaken at two or more institutions, and we confine ourselves to international programs involving Japanese institutions.

To obtain information on Japanese institutions with existing double-degree programs arranged with foreign institutions, we first searched the Internet. Then we discovered that things become more complicated when these similar English terms, along with another related term dual degrees, are translated into Japanese. They may be transcribed in Japanese katakana (i.e., ダブル・ディグリー [*daburu digurii*], ジョイント・ディグリー [*jointo digurii*]) with a minor variation (whether the dot separating the two words exists or not, i.e., ダブルディグリー), or translated using Sino-Japanese words (i.e., 二重学位 [*nijuu gaku*] "double/dual degree," 共同学位 [*kyodo gaku*] "joint degree"). However, it should be noted that the abovementioned associations between Sino-Japanese translations and English terms can sometimes be reversed in some institutions' definitions (i.e. dual degrees are translated as 共同学位). Moreover, combinations between a first element in katakana and a second element in Chinese characters were also found (e.g. ダブル学位). Therefore, to cover as many variations as possible, all these alternatives were used as keywords when searching for existing double-degree programs. We also added Japanese

translations of twinning programs, for which only katakana transcriptions seem to be available, since the ones being conducted or developed between Japan and Southeast Asian countries award two degrees upon completion of the programs.

After this initial survey, we asked the University Promotion Division, Higher Education Bureau, MEXT to reveal the names of institutions that reported conducting joint-degree programs for their survey in 2004 (University Promotion Division, Higher Education Bureau, MEXT 2006). According to the report, the number of institutions adopting joint-degree programs (including those that have domestic partners) was 19, and those considering adopting joint-degree programs were 69 at the time of the survey. We collated our list of institutions adopting or planning to adopt double degree programs with the MEXT's list, and selected 35 institutions as candidates for our questionnaire survey. The breakdown of the 35 institutions was 27 private universities, seven national universities, and one municipal university. The candidate institutions were approached by either electronic mail or telephone. 23 institutions expressed a willingness to answer the questionnaire.

2.2 Questionnaire

As it is quite apparent from katakana transcriptions of the terms "double degrees" and "joint degrees," they are likely to have been brought to Japan from foreign countries, possibly English-speaking countries. If that is the case, what characteristics do double-degree programs in Japan share with those in western countries and what are specific to programs offered in Japan? To answer these questions, a questionnaire was prepared to cover some of the issues discussed in Rauhvargers's (2002) survey on European joint-degree programs.

The questionnaire consists of three sections. The first section deals with motivation for starting double-degree programs with overseas institutions, expected effects of the programs, and actual improvements brought about by the programs. This section did not draw on any previous study. The second section focuses on the details of actual conditions of the programs including credit recognition/transfer, staff exchange, entrance examinations, and degree certificates; some of these questions address the characteristics of joint-degree programs in Europe (Rauhvargers 2002). The last section covers some linguistic issues regarding the programs such as linguistic support for outgoing students and teaching staff, language of instruction and factors involved in deciding the language.

As for language of instruction in higher education, Student Services Division, Higher Education Bureau, MEXT (2005: 22) states that in order to attract an increased number of international students, a number of universities have implemented English-taught graduate programs and short-term programs at the undergraduate level to improve education quality for international students. Educating international students in English has become more and more common in Japan. According to the University Promotion Division, Higher Education Bureau, MEXT (2006), the total number of Japanese universities that offer more than one content course in English or other foreign languages was 306, making up 43.2% of all Japanese universities in

2004 (The number includes those offered in both Japanese and another language). Some of these universities allow students to complete their programs by taking only classes offered in English. However, in what programs these courses were offered (e.g. regular, double-degree, short-term programs) is not clear from the report. The UMAP International Symposium (2006) also asked 174 Japanese universities a set of questions regarding offering courses in English or other foreign languages using a questionnaire. This survey mentions positive results brought about by courses taught in English or other foreign languages and reasons for not offering such courses; "lack of teaching staff" is included in the latter reasons. However, the survey did not ask questions relevant to types of programs, for instance, whether double-degree programs are included, which is one of our concerns.

3. Results and Discussion

3.2 Overview

Among the 23 institutions that received the questionnaire, 17 institutions have returned it. Together with our own questionnaire, a total of 18 institutions' answers are included in the preliminary results reported here. Due to the fact that some institutions are still preparing double-degree programs or just starting the programs, and for other reasons, some institutions answered the questionnaire only partially (In the following discussion, the number of respondents is given where deemed necessary). The status of the actual questionnaire respondents was office staff excluding four institutions where academic staff filled in the questionnaire. It should be noted that one limitation of this survey is that the results might differ depending on the actual respondent of each institution.

Among these institutions, leaving out one institution that has arranged joint doctorates for individual students but currently does not have any established programs, 17 institutions have a total of 49 existing double-degree programs and those under development (this institution's answers are retained for the discussion of individual questions in sections 3.2 to 3.4.). The number of programs each institution has varies from one to 14 (at the Graduate School of Advanced Technology and Science, The University of Tokushima, including those in preparation and counting master's and doctoral programs separately).

First, as an overview of the programs discussed in this paper, Table 1 summarizes the characteristics of existing double-degree programs and those under development organized between Japanese and foreign institutions. As can be seen in Table 1, since unidirectional programs (i.e., either only accepting or dispatching students) make up nearly 40% of all the programs considered here (19 out of 49 programs), it was thought necessary to discuss answers to some of the questions according to the type of the program. In almost all unidirectional programs in this survey, students pay tuition fees only at the host institution, that is, the overseas partner in outgoing programs, and the Japanese institution in incoming programs.

Table 1. Breakdown of double-degree programs in progress and under development

Program type	Educa-tion level	Study area	Country	Language of instruction		Number of programs
bi-directional	B	humanities, language, social sciences	Korea, US	in	English, Japanese	3
				out	English, Korean	
	M	agriculture, engineering, interdisciplinary, international relations	China, France, Germany, Korea, US	in	English, Japanese	13
				out	Chinese, English, French	
	D	engineering, humanities, sinology, social sciences	China, France, Korea, New Zealand	in	English, Japanese	11
				out	Chinese, English, French	
	unified (B-M)	engineering	France	in	English, Japanese	3
				out	English, French	
outgoing	B	arts and social sciences, humanities, all	Australia, US	English		7
	M	international relations, social science	Netherlands, Spain, UK	English		3
incoming	B	engineering, international relations	Korea, Vietnam	Japanese		2
	M	Japanese lang. & culture	China, Taiwan	Japanese		3
	unified (M-D)	engineering	Indonesia, Malaysia, Thailand, Vietnam	English		4

Note: B = bachelor's program; M = master's program; D = doctoral program.

Some characteristics can be noted according to the program type. In bidirectional programs, graduate programs are more common than undergraduate programs (although those of our institution has inflated the number of graduate programs in

this survey); and the language of instruction can be English and/or the local language depending on the program. In outgoing programs, at bachelor's level, the partners are exclusively from English-speaking countries, whereas in incoming programs, the partners are exclusively from Asian countries. Southeast Asian partners are found only in incoming programs: these partner institutions are from a twinning program arranged with Nagaoka University of Technology and those with Shibaura Institute of Technology.

Another form of representation of the double-degree programs discussed in this survey is given in Figure 1, where a line graph shows the number of programs according to the time of implementation (three of the 49 programs, which will not have been implemented in 2006, were excluded from the graph.)

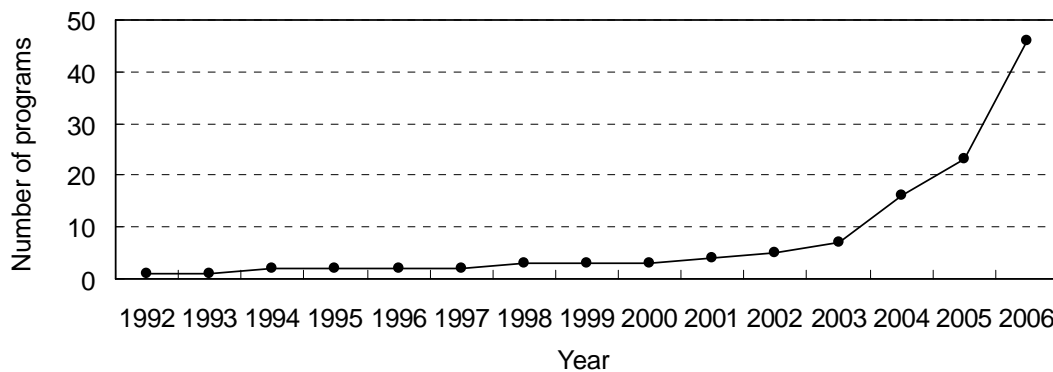


Figure 1. Number of programs according to the time of implementation

The number of double-degree programs increased at a slow rate for the first ten or so years since the first two implementations of double-degree programs in 1992 and 1994 by Ritsumeikan University. However, the number increased drastically in 2004, when nine new programs were implemented; and since then, the number has been increasing steadily. This trend seems to continue, considering there were a few institutions that declined to answer the questionnaire this time because they were in the process of preparing the programs. This trend is consistent with the UMAP International Symposium's (2006) survey results, in which implementing double-degree programs with overseas partner institutions was among the top eight activities that have been recently done to promote academic mobility by Japanese universities (10 out of 174 universities). It should also be noted that among the 15 Strategic International Cooperation Support Projects adopted in 2005, six are those that involve double-degree programs (in this survey's definition), four of which are included in the present survey. It seems that the MEXT is also supportive of such movement.

To summarize this section, the number of double-degree programs arranged between Japanese and foreign institutions has been increasing steadily in the past couple of years. In this survey, the programs were classified into three types: bidirectional programs, outgoing programs, and incoming programs. In the bidirectional programs, graduate programs were the majority. The majority of outgoing programs had partner institutions in English-speaking countries, whereas all the incoming programs had Asian partner institutions.

3.2 Motivation, expectations, and improvements

Turning to the first section of the questionnaire, first let us look at the answers to a question asking about motivation for starting double-degree programs with overseas institutions. Among the seven choices prepared in the questionnaire, "because double-degree programs were thought to be attractive to students" was chosen most often (by 15 out of 16 institutions), followed by "because existing/potential partner institution(s) suggested" (9 institutions). The most commonly chosen aspect of double-degree programs' attractiveness was "a shorter duration of study needed to obtain two degrees" (10 out of 15 institutions), followed by "economical efficiency" and "ease of study period recognition" (both by six institutions). A half of the institutions also elaborated their own ideas. Among them, graduate engineering institutions appreciated the value of good training opportunities in a different culture, which would allow students to pursue international career opportunities, and the variety of education, showing respect for other academic cultures.

For the remaining two questions in the first section, we prepared 13 items for which respondents rated degrees of (i) initial expectations, and (ii) actual improvements brought about by the double-degree programs, on three-point scales. For these questions, we discuss the results according to the program type (i.e., bidirectional, outgoing, or incoming) that each institution has, since each institution answered for a set of programs they have rather than for each program (an institution that has three types of programs was classified in the bidirectional program category).

As for initial expectations, the items most often rated as "high" by the nine institutions that have bidirectional programs were "internationalization of research through research collaboration" (rated as "high" by 7 institutions), "good influence on other students from the increased incoming/outgoing students" (6 institutions), and "increased career opportunities within and outside Japan for enrolled students" (5 institutions). The fact that graduate programs are dominant in this category seems to contribute to the high expectation for internationalization of research. Turning to answers by the four institutions that have only outgoing programs, the items rated as "high" by two institutions were "increased number of outgoing students," "improved recognition and attractiveness of the institution," and "good influence on other students from the increased incoming/outgoing students". The high expectation for an increased number of outgoing students makes sense in that these institutions have only outgoing programs. Lastly, the items rated as "high" by two of the three institutions that have incoming double-degree programs were "increased number of incoming students," "good influence on other students from the increased incoming/outgoing students," and "establishment of credit recognition/transfer system for international student exchange." Again, the high expectation for an increased number of incoming students sounds reasonable, so does that for establishing a good credit recognition/transfer system to make the study abroad easier for the institutions and students.

Turning to the improvements brought about by the double-degree programs, since a few institutions in this survey have just started or are starting programs, the number of respondents decreased, which makes it difficult to find the items that were rated as

“highly” by a majority of institutions. Nonetheless, there were two items that were rated as “highly” by three of the five institutions that have ongoing bidirectional programs: “good influence on other students from the increased incoming/outgoing students” and “increased academic staff mobility brought about by staff exchange necessary for research/education.” Among the answers given by the four institutions with outgoing programs, there was no item that was rated as “highly” by more than one institution due to the fact that only two of them have students who have completed their programs. The items that were rated as “moderately” or “highly” by two or more institutions include “establishment of credit recognition/transfer system for international student exchange,” “increased career opportunities within and outside Japan for enrolled students,” and “improved recognition and attractiveness of the institution.” Lastly, there were two items that were recognized as highly improved by two of the three institutions adopting incoming programs, namely “establishment of credit recognition/transfer system for international student exchange” and “improved connection with institutions in a particular region (e.g., Asia, Pacific rim).” Note that institutions of all three types of programs expected “good influence on other students from the increased incoming/outgoing students” and those with bidirectional programs also judged this point highly. (Most of the institutions with other types of programs rated moderately highly for this item.) Although the programs themselves have not started in our institution yet, as an English language instructor for students preparing to study abroad and content instructors preparing to teach in English, the first author also noted strong motivation for studying English among those who have no desire to study abroad and instructors not being involved in the double-degree programs as well as those who are actually planning to study abroad and who are involved as teaching staff—a sign of good influence on other students and staff.

This section has looked at motivation for starting double-degree programs with overseas institutions, initial expectations and actual improvements brought about by the double-degree programs. The most frequently chosen motivation was the attractiveness of double-degree programs for students, and the most frequently chosen aspect of attractiveness was a shorter study period needed for obtaining two degrees. Initial expectations and actual improvements were also discussed according to the program type.

3.3 Condition details of the programs

Section two of the questionnaire consists of seven questions, one of which the information presented in Section 3.1 was drawn from. The remainder of this section deals with the other questions: credit system differences, courses for double-degree students, staff exchange, entrance examinations, degree certificates, and balance between incoming and outgoing students.

With regard to credit systems, the questionnaire asked how the institution overcame differences in the credit systems. However, the way this question was formulated may not have been suitable for eliciting useful and detailed information. In some programs, credit system differences were not problematic: for instance, in a unified

program of bachelor's and master's degrees between Keio University and its French partners, students complete a set of academic years at the partner institution, which does not involve credit recognition/transfer. Another example is an integrated master's program that Ritsumeikan Asia Pacific University and its German partner have jointly developed aside from their own existing programs. A few institutions opted for a simpler solution such as regarding credits with the same value at both institutions, recognizing the difference in contact hours. A majority of institutions seem to have invented their own credit recognition/transfer system after spending a long time scrutinizing each other's course catalogue (and possibly translating it into English or another language). Including our institution, no institution mentioned that they used the UMAP Credit Transfer Scheme (UCTS) developed by the University Mobility in Asia and Pacific (UMAP) in this process. (See the UMAP web site for details: <http://www.umap.org/Ucts/index.html>.) According to the UMAP International Symposium (2006) this system is not yet widely used (11%, 19 of 173 respondents), although respondents also recognized the importance of such a scheme.

The next question in the questionnaire asked whether incoming/outgoing students take the same courses with other students or not, and whether the institution and its partner have developed the curriculum together. In most cases students take existing regular courses offered in the local language including Japanese or English; however, special arrangements may be available at some Japanese institutions. As regards joint curriculum development, Nagaoka University of Technology opened Japanese language courses for their twinning program students at the partner institution, and a couple of other institutions are interested in becoming involved in joint curriculum development.

As far as teaching staff exchange is concerned, only two institutions in this survey answered that they have sent teaching staff to or received teaching staff from the partner institution; two other institutions are considering future staff exchange as well.

Turning to entrance examinations, since Japanese universities commonly have a written and/or oral entrance examination for regular students, we thought it would be interesting to find out how entrance examinations are conducted in double-degree programs. In most cases, students are selected at the home institution based on application documents. Among the remaining institutions, three institutions with incoming programs interview applicants at the students' home institutions (along with document screening); two institutions with bidirectional programs use teleconferencing technologies for interviews; and one institution with incoming programs has an entrance examination at their own institution after document screening and a written examination via electronic mail.

As for degree certificates, the type of degrees awarded upon completion of double-degree programs examined in this survey are almost exclusively two separate degrees from each institution. However, one graduate of an individually arranged program received a German certificate with signatures of both the German institution's and her home institution's Chancellors and Deans (Graduate School of Humanities and Sciences at Ochanomizu University). Besides, two institutions are also considering

awarding a joint certificate in addition to two separate degree certificates from each institution.

Lastly, we asked the respondents what the keys are to maintain the balance between incoming and outgoing students. Two institutions answered they achieve a balance with exchanges lasting a few years rather than just one year; two institutions compensate for imbalance with short-term exchanges. One other institution reported that although one of the programs is bidirectional with a partner in an English-speaking country, the outgoing students pay tuition fees to the partner institution, which does not create an imbalance problem; however, they are also making an effort to increase the number of incoming students.

To sum up, we may say that, by European standards (Rauhvargers 2002), the degree of integration is not so high in the double-degree programs between Japanese and foreign institutions surveyed in this paper. Most of the programs do not have teaching staff exchange or examples of joint curriculum development. However, there is also movement toward a higher degree of integration in some institutions.

3.4 Linguistic issues

Among the questions in the last section of the questionnaire, only the ones on language education for outgoing students, factors for selection of the language of instruction for incoming students, and language support for content instructors giving lectures in another language will be discussed in this section.

First, let us look at language education for outgoing students. Among the 13 institutions with bidirectional/outgoing programs, nine institutions answered that they have language courses for students wishing to study abroad, among which seven are private universities. The courses offered at private universities are often regular ones, and in four of them, students can earn credits toward program completion by taking those courses. There are two private universities that do not have language courses for students wishing to study abroad. On the other hand, among the four national universities, two have no such courses, and in the other two, the language courses are offered but not as regular courses; at one of them, students have to pay extra fees to take them. It may be said that outgoing students are likely to gain better support for their language learning at private universities.

Turning to the language of instruction for incoming students, among the institutions with bidirectional/incoming programs, Doshisha University uses both Japanese and English for its incoming students, who have had two years of learning Japanese at their home institutions. On the other hand, Kansai University uses either Japanese or English depending on the proficiency of the student; lower proficiency students can enroll in the specially arranged Japanese language and Japanese studies program, where courses are taught in English. Excluding the double-degree programs offered in these two institutions, the number of programs for incoming students offered in Japanese is 10 and that of programs in English is 23. The most often chosen determining factor for deciding the language of instruction was "acquisition of the Japanese language is important for learning about Japanese culture" for institutions

adopting Japanese as the language of instruction (3 out of 5 institutions), and it was “much academic literature of the study field is written in English, and researchers often need to publish in English” for institutions using English to educate incoming students (3 out of 7 institutions). Our institution has committed to give consideration to incoming students; the instructor will have to switch the language of instruction from Japanese to English when there are incoming students who require it.

Lastly, regarding language support for content instructors lecturing in English, since seven of the eight institutions that offer English-taught courses have instructors who mostly have studied or worked in English-speaking countries, these institutions do not offer language support for such instructors. The remaining one is our own institution, Graduate School of Advanced Technology and Science at The University of Tokushima, where such individuals with experience in English-speaking countries are few, but our teaching staff are aiming to become proficient in teaching content courses in English. It would be necessary for English instructors for teaching staff to learn about successful cases in Europe, where teaching content through English is much more common than in Japan and there are institutions that have good teacher training systems. It would also be important for content instructors to be aware of differences in teaching and students’ learning when teaching in a language other than his/her own mother tongue (Airey & Linder 2006).

Conclusion

This paper has reported preliminary results of a questionnaire survey on double-degree programs arranged between Japanese and foreign institutions. Some distributional differences were pointed out in the overview of the data (Section 3.1). An analysis of motivation revealed that many institutions considered the attractiveness of double-degree programs for students when they decided to start their double-degree programs. “Good influence on other students from the increased incoming/outgoing students” was one of the most desired consequences double-degree programs can offer to the institutions, and was also among the most improved points brought about by the programs in a number of institutions (Section 3.2).

Section 3.3 discussed credit system differences, courses for double-degree students, staff exchange, entrance examinations, degree certificates, and balance between incoming and outgoing students. Credit recognition/transfer does not seem to be easy for many institutions, for which a system like the UCTS would be useful. Increasing teaching staff exchange and joint curriculum development are among the things that can be improved by Japanese institutions adopting double-degree programs.

Section 3.4 revealed that language support for content instructors lecturing in English is currently offered only at our institution; however, our program is still in the development stage. In this survey we could not obtain enough responses for the omitted questions from this section (e.g. influence of the language of instruction on the student’s understanding of the local culture). Therefore, one possible direction of future research would be expanding on the third section of the present questionnaire and including institutions that have experience in teaching content through English

but do not have double-degree programs currently. In addition, to make the present analysis more complete and precise, we should follow up and consider more details of each program. We hope to be able to contribute to the promotion of academic mobility in Japan through this kind of survey.

Acknowledgments

This work is one of the Strategic International Cooperation Support Projects supported by the MEXT, Japan. We are grateful to the Japanese institutions that graciously answered our questionnaire with short notice. The first author would especially like to thank Dr. Katsuo Isaka for his moral support and comments on earlier versions of the questionnaire.

II – Language training
II – Formation en langues

« L'Auberge » : des modules multimédia pour favoriser l'intégration des étudiants Erasmus ?

Martine Eisenbeis

Abstract

A team of teachers and technicians of Lille 3 University (France), with a thorough experience in the design of language courses aimed at Erasmus and Socrates students, has been working on the creation of a multimedia environment on line (<http://auberge.int.univ-lille3.fr/>). The main goal is to provide mobile students with a linguistic and a pragmatic background before / at their arrival in France. This environment is based on extracts from Cédric Klapisch's film *the Spanish Apartment* (2000).

The modules of this multimedia environment should preferably be used in a guided autonomous context and have been built with the following criteria in mind: cultural identity and specific needs of the public in mobility (objectives, competences, field of study...).

This site is still being developed and assessed.

My paper will provide its rationale by looking at:

- the links between the modules and the levels of the Common European Framework of References for Languages;
- the Limits and potentiality of multimedia tools
- the balance between linguistics, pragmatics, sociolinguistics as well as the role played by the cultural/intercultural competence in the process of integration

Keywords: multimedia, French as a foreign language, Common European Framework of reference for Languages, *The Spanish Apartment* (Film).

1. Introduction

Comme toutes les universités françaises, celle de Lille 3 s'interroge aujourd'hui sur les dispositifs à mettre en place pour accueillir les étudiants étrangers s'inscrivant dans des filières diverses, sans que soit exigé un niveau de langue minimal. Ces étudiants se heurtent dans leur cursus à des difficultés d'ordres divers : administratif, certes, mais plus encore linguistique, pragmatique et méthodologique. Face à cette situation, une équipe d'enseignants de cette université réfléchit actuellement à la mise en place de dispositifs d'autoformation pour ces étudiants, qui présenteraient l'avantage essentiel de permettre une aide adaptée aux différents niveaux et de favoriser leur autonomie, d'où le projet de concevoir des ressources multimédia. Cette réflexion est récente, tout comme l'afflux de ces étudiants, mais à travers l'accueil linguistique des étudiants Erasmus, nous avons acquis une expérience plus ancienne qui nous a permis de

cerner les besoins de ces étudiants : c'est cette expérience et la connaissance de ce public, ainsi que la sortie du film de Cédric Klapisch « L'auberge espagnole » qui nous ont amenés à nous lancer, avec une équipe d'enseignants et de techniciens de Lille 3 dans la réalisation de la ressource (<http://auberge.int.univ-lille3.fr>). Ce site s'adresse à des étudiants Erasmus (mais aussi à d'autres étudiants qui arrivent à l'université française) pour leur permettre de se préparer linguistiquement et pragmatiquement à leur séjour en France, soit avant leur arrivée, soit lors de leur arrivée en France.

Nous souhaiterions présenter ici est la démarche sur laquelle nous nous sommes basés pour la conception du site, avec comme objectif essentiel de pallier les manques constatés et de faciliter l'intégration de ces étudiants dans leur séjour en France, le principe fondamental étant de créer des ressources adaptées.

L'étudiant européen voyageur, tel qu'il est défini par Murphy-Lejeune (2005 : 45), doit être envisagé dans ses diverses dimensions de sujet, d'acteur social, d'apprenant de langue et de culture étrangère, et d'étranger. C'est ce que nous avons tenté de réaliser dans les différentes étapes de notre démarche de conception multimédia : le choix des supports, l'identification et la prise en compte des besoins du public, le rôle du Cadre Européen Commun de Référence et les choix de médiatisation.

2. Des supports authentiques ou quasiment authentiques

Depuis une dizaine d'années, on pointe régulièrement dans les cédéroms ou les sites qui sont spécifiquement dédiés à l'apprentissage des langues (en les opposant aux cédéroms et aux sites grand public) leur pauvreté linguistique et culturelle. Ce fait est dû, nous semble-t-il, à deux raisons : d'une part, le choix des supports, qui sont presque toujours des documents fabriqués et d'autre part, les activités fermées. Ainsi, Manganot (2001 : 66) affirme qu'« un défaut des produits pédagogiques demeurera toujours : étant le plus souvent réalisés avec des budgets insuffisants, ils présentent rarement à la fois des supports riches et des activités ouvertes ».

Dans la conception de ces modules multimédia, nous avons souhaité éviter cet écueil. En effet, pour les étudiants Erasmus qui arrivent en France, le premier choc est souvent le choc de l'authentique, d'un point de vue linguistique et d'un point de vue culturel. C'est pourquoi nous avons choisi de concevoir ce site d'apprentissage du FLE comme un site proche d'un site « grand public », un site assez éclectique et ceci en partie grâce à la diversité et l'authenticité des supports utilisés, qui présentent une plus grande richesse des données que des documents didactisés.

2.1 Le choix et l'apport du film de Cédric Klapisch

L'Auberge Espagnole, traitant de multiples facettes de l'Europe, nous semblait parfaitement adapté comme support à l'apprentissage du Français Langue Étrangère. Le caractère authentique de ce film, tant d'un point de vue culturel (film

contemporain français nommé aux Césars) que d'un point de vue linguistique (différents registres de langue, différents types de prononciation...) nous avait tout d'abord convaincus du bien-fondé de ce choix.

De plus, nous pensions que le travail à partir d'extraits pourrait susciter une curiosité pour le film entier, et offrir une ouverture sur le cinéma français contemporain, de plus en plus tourné vers l'Europe. Il s'agit là en effet d'un film non seulement sur les étudiants européens et les séjours qui leur sont proposés dans le cadre des échanges Erasmus, mais également sur la mosaïque de l'Europe, sur les pays qui en font partie, sur les langues (nationales et régionales) qui y sont parlées, sur les plats qu'on y mange, sur les modes de vie différents dans les différents pays d'Europe, tant de thèmes auxquels l'étudiant Erasmus va être confronté durant son séjour. La situation présentée dans le film (un étudiant français, Xavier, qui passe une année d'études à Barcelone) donne également lieu à des réflexions d'une grande richesse sur l'apprentissage d'une langue étrangère et sur la découverte d'une nouvelle ville, d'un nouveau pays, avec tous les attraits et les difficultés que cela représente.

Nous avons surtout utilisé les extraits du film pour illustrer les situations auxquelles les étudiants vont avoir à faire face d'un point de vue universel (ou pour le moins européen), mais avec un décalage, puisque le film se passe en Espagne. Ainsi, les activités à venir sont ancrées dans des situations de communication authentiques et l'étudiant peut s'identifier à ces situations déjà vécues par autrui. Les photos du film renforcent cette identification et donnent au site son interface originale.

2.2 Les médias : une entrée dans un nouvel environnement

Avec la présence d'articles de presse et d'extraits d'émissions de radio, ainsi que d'une conférence et d'un article pris sur Internet, et d'activités en lien avec ces supports, l'étudiant entre dans la réalité sociale de la langue et dans l'actualité : les thèmes évoqués dans ces supports (les problèmes de logement des étudiants français, l'équivalence des diplômes depuis le processus de Bologne...) sont tout autant de thèmes qui font – ou vont très bientôt faire - partie de ses préoccupations. Ces documents authentiques représentent un apport culturel et interculturel.

2.3 Les témoignages d'autres acteurs : pour réduire l'écart

Murphy-Lejeune (2005 : 115) souligne qu'au début du séjour, « l'écart entre les attentes et l'expérience imaginée et la réalité est particulièrement déstabilisant, y compris pour les voyageurs expérimentés ». C'est pourquoi nous avons intégré à ces modules d'apprentissage des témoignages d'anciens étudiants Erasmus relatant leurs propres expériences, d'étudiants français racontant leur vie en France ainsi que d'enseignants chargés de l'accueil des étudiants Erasmus. Ce type de supports se situe à mi-chemin entre le document authentique et le document didactique et devrait

constituer pour l'étudiant voyageur un premier contact avec la réalité, évitant ainsi une trop grande déstabilisation au début du séjour.

2.4 Des vidéos fabriquées pour illustrer les questions matérielles

Les seuls documents fabriqués de ce site sont quatre documents vidéo présentant les situations très concrètes auxquelles l'étudiant aura à faire face dès son arrivée, à savoir la recherche d'un logement dans une agence immobilière, l'ouverture d'un compte bancaire, l'achat d'un téléphone ou d'un forfait et le choix des cours à l'université. « L'arrivée est le moment où l'étudiant fait face à l'organisation matérielle de sa vie, parfois pour la première fois, et ce dans un contexte culturel aux règles de fonctionnement différent » (Murphy-Lejeune 2005 : 114). Ces petits films ont été réalisés dans cette perspective, avec des personnages aux caractéristiques assez marquées: l'agent immobilier plutôt antipathique, la secrétaire un peu débordée, le banquier paternaliste et l'employé quelque peu dragueur et frimeur, des personnages qui semblent ainsi intégrés à un contexte culturel plausible.

Ainsi, tous les supports qui ont été intégrés à ces modules multimédia permettent une entrée dans l'authenticité linguistique et culturelle et préparent l'étudiant voyageur à la confrontation avec la réalité.

3. Identification et prise en compte des besoins de ce public mobile

Comme Murphy-Lejeune (2005 : 118), nous savons que la langue est un « passage obligé pour commencer à s'intégrer ». Son constat est en effet que « chez les étudiants Erasmus, le travail d'insertion est marqué par une période initiale négative, essentiellement chez ceux dont les connaissances linguistiques sont inadéquates » (ibid : 116). Les premières difficultés à résoudre concernent la langue, « parce qu'elle constitue la clé des contacts sociaux » (ibid : 116-117). Pour réaliser ces modules multimédia, nous nous sommes interrogés sur les besoins précis et fondamentaux des étudiants Erasmus lors de leur arrivée.

3.1 Besoins pragmatiques et sociolinguistiques

Il est évident que les besoins des étudiants qui se préparent à venir étudier en France ou qui viennent d'arriver en France sont surtout d'ordre pragmatique : comment trouver un logement, comment ouvrir un compte en banque, comment choisir les cours à l'université, comment suivre un cours à l'université... C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de travailler surtout selon des objectifs fonctionnels (demander des informations, donner son accord ou son désaccord...).

Dans cette perspective des contacts sociaux, il est également nécessaire de prendre en compte les aspects sociolinguistiques : les marqueurs de relation sociale tels que l'usage du « bonjour » ou du « salut », le tutoiement et le vouvoiement, etc. Les

activités d'interaction proposées dans ces modules permettent de répondre en partie à ces besoins. Nous avons, par exemple, essayé de distinguer les différents registres à utiliser selon qu'on s'adresse à un enseignant ou à un autre étudiant et pris parfois le parti de grossir les traits familiers.

3.2. Besoins lexicaux

Nous avons constaté que très souvent, les étudiants Erasmus arrivent avec une connaissance lexicale assez académique et que très vite, le lexique leur manque dans certains domaines, à savoir :

- Domaine concret : dans la vie quotidienne, les étudiants se heurtent à des lacunes dans des domaines très « terre-à-terre » : par exemple, dans le cadre de la cuisine (un évier, une bassine, qu'est ce que c'est ?), dans le cadre des transports (composter, ça veut dire quoi ?), etc.
- Domaine de spécialité : chaque situation authentique dans les contextes différents de la banque, du logement, de la téléphonie et de l'université fait appel à des mots, des expressions et des sigles qui peuvent vite constituer des obstacles. Pour chaque situation, nous avons introduit et expliqué ce lexique spécifique : par exemple, le RIB et le virement pour la banque, le RU et le contrôle continu pour la fac, l'état des lieux et le préavis pour le logement.
- Registre familier : en lien avec la compétence sociolinguistique citée précédemment, nous avons choisi de faire découvrir les mots familiers les plus courants. En effet, nous savons que ces mots sont très (trop) fréquents dans la langue française et que leur méconnaissance peut vite constituer un obstacle à la compréhension.

Les modules multimédia de *L'auberge* tiennent compte de ces besoins spécifiques des étudiants Erasmus et ont comme objectif d'y remédier.

4. Mise en lien avec les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence

Le Cadre Européen Commun de Référence¹ (2000) est un outil qui a été créé à l'attention des praticiens dans le domaine des langues vivantes, mais qui n'a aucune prétention dogmatique. Dans le cadre de la conception de ressources, il constitue avant tout une aide précieuse pour définir des choix pédagogiques selon des besoins préalablement définis. Ainsi, la référence aux critères tels qu'ils sont définis dans le CECR (niveau, activités, domaines,...) nous a permis de fonder et de baliser notre travail de conception.

¹ Désormais CECR

4.1 Niveau

Ces modules d'apprentissage s'adressent à des étudiants qui veulent atteindre le niveau B1 du CECR (2000), qui correspond au Niveau-Seuil, niveau qui devrait, selon nous être exigé pour tous les étudiants qui veulent s'inscrire à l'université française. L'étudiant de niveau B1 peut :

- Comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc ;
- Se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue-cible est parlée ;
- Produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt ;
- Raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (CECR 2000 : 25).

Ce niveau est, selon nous, le niveau qui correspond le mieux à la situation de l'étudiant Erasmus à son arrivée en France, puisqu'il est caractérisé par deux traits : d'une part, « la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes » (ibid : 32) ; d'autre part, « la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne » (ibid.). Ces deux capacités sont essentielles pour l'étudiant dans l'organisation de sa vie matérielle en France.

4.2 Domaine

Si l'on se réfère au CECR, les activités proposées par « L'auberge » s'inscrivent dans deux domaines : d'une part le domaine public, qui est « celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme, dans des transactions diverses pour des buts différents » (logement, banque...) et d'autre part le domaine éducationnel « qui est celui où le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment dans une institution d'enseignement » (CECR 2000 : 41) (c'est le cas pour le module « étudier » du site).

5. Activités langagières et compétences

D'une part, le CECR distingue les activités de réception et les activités de production. Or, dans les activités multimédia, il est extrêmement difficile, voire impossible, d'apporter un feedback dans les activités de production orale et de production écrite, ce qui rend la travail de la production quasiment impossible sans tuteur. Les modules de L'auberge proposent des activités de réception à partir des articles de presse et des extraits d'émissions de radio.

D'autre part, on constate dans l'article de Rosen (2005) intitulé *La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE*, que le CECR accorde une large place aux activités d'interaction, particulièrement dans le niveau B1, activités dans lesquelles « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur/ scripteur et du destinataire, en relation avec un ou plusieurs interlocuteurs, dans le but de construire et de gérer conjointement un discours suivant un principe de coopération » (Rosen 2005 : 126).

Les situations dans lesquelles les étudiants Erasmus vont prendre la parole au début de leur séjour sont majoritairement des situations d'interaction ; c'est la raison pour laquelle les modules d'apprentissage laissent une large part à ce type d'activités. Ce choix représente par ailleurs un défi technologique dans la mise en place de l'enregistrement et de la réécoute de la voix de l'étudiant.

Les notions de tâche et de pédagogie actionnelle sont centrales dans le CECR (2000 : 15) ; elles le sont aussi dans la conception du site de *L'auberge* dans lequel l'étudiant est amené à accomplir des tâches, non seulement au sens où l'entend Mangenot qui définit la tâche comme « une activité qui n'est pas seulement communicationnellement vraisemblable, mais aussi interactionnellement justifiée dans la communauté où elle se déroule » (1998 : 67), mais également dans la perspective du CECR : « il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilisent stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR 2000 : 15). Les tâches proposées par le site (trouver un logement, passer un entretien pour entrer dans une colocation, choisir ses cours, prendre des notes, etc.) sont en effet « communicationnellement vraisemblables » et obligent l'étudiant à mettre en jeu des compétences langagières ou pas dans des contextes précis, partant du principe que « le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification de ces compétences » (CECR 2000 : 15).

6. Choix de médiatisation

6.1. Parcours

Les choix à faire dans la médiatisation (quel type de parcours proposer à l'étudiant ? quel type de feedback apporter à ses productions ? quels outils mettre à sa disposition ?...) doivent être tout d'abord des choix pédagogiques, plus que des choix techniques, ce qui n'est pas toujours possible. Pour *L'auberge*, nous avons voulu donner la priorité aux critères pédagogiques, ceci dans le souci de répondre aux besoins spécifiques des étudiants et de tenir compte des descripteurs du CECR (2000).

En lien avec la notion de tâche précédemment évoquée, le parcours de ces modules d'apprentissage est non-linéaire, ce qui n'est pas le cas dans tous les cédéroms dédiés au FLE ; de plus, il s'agit d'un parcours ni imposé ni proposé. Les apprenants sont amenés à choisir leur parcours non pas en lien avec une progression fonctionnelle, mais en lien avec un fil rouge proche de l'authentique, à la manière du « livre dont vous êtes le héros » : l'étudiant qui cherche un logement peut d'abord s'informer sur la situation du logement en France OU regarder les petites annonces pour trouver un logement chercher une coloc OU écouter d'abord les témoignages des étudiants. En cela, ce site se rapproche des histoires interactives du cédérom d'apprentissage du FLE *Je Vous Ai Compris* (Chevalier & alli : 1997), du site conçu par le Centre International d'Etudes Pédagogiques *Retrouvez le sourire*² ou encore du cédérom paru tout récemment *A la rencontre de Philippe*³.

Ce type de parcours est, selon nous, celui qui correspond le plus à une situation authentique, qui met l'apprenant dans une démarche d'autonomie et qui permettra de favoriser l'intégration des étudiants dans l'organisation matérielle de leur séjour.

6.2 Activités

Les modules de *L'auberge* proposent une alternance entre des activités fermées pour le travail de réception orale et écrite et des activités plus ouvertes, les simulations ouvertes, à l'instar du cédérom *Je Vous Ai Compris* qui permettent à l'apprenant d'être dans une véritable situation d'interaction. Dans cette activité, l'utilisateur peut, ainsi que Mangenot le définit, « enregistrer successivement plusieurs répliques en réaction d'un personnage sur l'écran, puis réécouter ensuite l'ensemble du dialogue ; on peut reprendre cette interaction autant de fois que l'on veut jusqu'à ce que l'on ait l'impression d'être parvenu à un échange réussi » (Mangenot 2001 : 164). L'avantage de ce type d'activités, qualifiées également de « semi-tutorielles », est qu'elle plonge l'apprenant dans une situation d'interaction authentique, dans laquelle non seulement « il dispose d'une totale liberté pour réaliser les actes de parole que l'on attend de lui » (ibid), mais dans laquelle il doit aussi mobiliser toutes ses compétences pour réaliser cette tâche cognitivement très exigeante : comme dans la communication authentique et de manière autonome, il doit en effet d'abord comprendre ce qu'on lui dit, puis répondre en étant pertinent sur le contenu de message, sur la forme du message et en respectant les aspects pragmatiques et sociolinguistiques de la communication précédemment cités.

5.3 Feedback

Dans les activités fermées, le feedback apporté est "direct" (de type vrai/ faux), tandis que dans les simulations ouvertes, l'étudiant compare la réponse qu'il a formulée avec

² <http://www.ciep.fr/sourire/>

³ Conçu par Furstenberg G., édité chez Cle International

la réponse qu'on lui propose. Bien sûr, il n'y a pas toujours adéquation entre les deux, et tout le travail de l'étudiant consiste à « réajuster » sa production, d'un point de vue de la forme et du contenu⁴. Tout comme les auteurs du cédérom *Je Vous Ai Compris* (Chevalier & alii : 1997), nous pensons que c'est dans ce réajustement que l'étudiant va réellement progresser et travailler sur l'acquisition de manière autonome et sera en position de réagir plus efficacement lorsqu'il sera en situation authentique de « négociation ».

5.4 Outils

Nous avons choisi de fournir à l'étudiant assez peu d'outils, auxquels il pourra recourir uniquement s'il en a besoin : la transcription des documents sonores, le lexique (classé par thème et par langue –anglais, allemand, espagnol et italien) et quelques fiches explicatives, concernant par exemple l'élision des voyelles dans le registre familier et certaines abréviations utilisées pour la prise de notes. Nous émettons l'hypothèse que si dans un premier temps, les étudiants y ont assez souvent recours, ils les utiliseront de moins en moins, jusqu'à atteindre un certain degré d'autonomie et une compétence à communiquer sans consulter de dictionnaire, hypothèse non vérifiée jusqu'à présent.

Tous ces choix de médiatisation ont pour objectif de donner la priorité à l'authenticité de la langue et des activités proposées et de favoriser l'autonomisation des étudiants : qu'il choisisse son parcours, qu'il ait une grande liberté dans les activités d'interaction, dans le réajustement de ses productions et dans l'utilisation des outils.

Conclusion

Telles sont les étapes de notre démarche de conception des modules d'apprentissage de FLE de *l'Auberge* qui présentent donc les caractéristiques suivantes :

- des supports authentiques d'un point de vue linguistique et d'un point de vue culturel et interculturel,
- une prise en compte des besoins lexicaux, pragmatiques et sociolinguistiques des étudiants Erasmus,
- un « calage » sur les descripteurs du CECR (2000),
- une priorité donnée aux interactions et à la notion de tâche,
- la volonté de favoriser l'autonomie des étudiants.

⁴ Nous nommons ce type de feedback « feedback indirect ».

Une question importante subsiste, qui devrait faire l'objet d'une autre communication: l'autonomisation favorise-t-elle l'intégration ou comment y contribue-t-elle ?

Les quelques séances d'expertise qui ont déjà été menées et qui restent à mener nous orientent également vers d'autres questionnements :

- Le site de *l'Auberge*, pensé tout d'abord pour être utilisé en autonomie totale, ne nécessiterait-il pas plutôt un encadrement par un tuteur (conseiller technique pour la prise en main de l'outil et conseiller pédagogique pour aider les étudiants à la remédiation) ? Les premières séances d'expertise qui ont déjà été menées nous montrent en effet qu'il s'agirait plutôt d'activités semi-tutorielles, c'est-à-dire à mener avec l'aide d'un tuteur, surtout pour la correction.
- Serait-il alors pertinent de proposer en parallèle à ce site un livret pédagogique à l'intention des enseignants, pour une utilisation en lien avec le présentiel, dans une démarche d'accueil des étudiants Erasmus lors des stages intensifs ?
- Quelle est la démarche des étudiants dans l'utilisation de ces modules? Adoptent-ils plutôt la démarche du feuilletage ? En font-ils une utilisation exhaustive ?

Tant de questions qui nous permettront de mieux cerner les différents usages et d'améliorer les prochains projets de conception multimédia. Nous envisageons en effet deux projets faisant suite à celui-là, pour des niveaux différents et avec un apport méthodologique beaucoup plus important.

Needs analysis as a tool for supporting student mobility

Jeannine Gerbault

Résumé

La mobilité académique implique aujourd'hui un grand nombre d'individus. Ces « nouveaux étrangers » voyagent souvent de manière plus superficielle, moins interculturelle d'autres. Par conséquent, des situations problématiques peuvent apparaître et le besoin de ressources spécifiques pour aider les populations d'étudiants étrangers semble devenir plus pressant. Cet article montre comment le projet Euromobil 2 identifie les besoins des étudiants projetant d'aller étudier à l'étranger, afin de créer un stock de ressources culturelles et linguistiques qui les aideront à s'adapter à leurs pays d'accueil. Il se base sur une enquête d'analyse des besoins effectuée dans cinq pays d'Europe. En France, l'enquête a mis en lumière quelques aspects critiques de la mobilité académique 1) le désir des étudiants d'améliorer leur compétences langagières, 2) l'impact des différences 3) le besoin d'acquérir des compétences élaborées à l'écrit, et des conventions de discours spécifiques. L'article montre aussi comment les résultats sont traités, selon une approche constructiviste, pour produire un support électronique capable d'aider les étudiants en mobilité.

Mots clés : mobilité étudiante, analyse des besoins, compétences langagières et culturelles.

1. Introduction

In the course of the 20th century, academic mobility has been evolving from unstructured, spontaneous, largely individual travelling as part of one's studies or work into institutionalised exchanges and international programmes. We know that today mobility involves larger numbers of people and has become more common than ever in the past. It is supported by education programmes at national and international levels and in particular within the framework of EU funded programmes. Hundreds of students and teaching staff participate in exchange programmes each year, and political, social and technological changes have made (academic) mobility in general a lot easier¹.

But this may also entail that the "new strangers" (Murphy-Lejeune, 2002) travel abroad with more superficially thought out plans and less intercultural awareness. As mobility becomes less exceptional, the risk of minimising the importance of planning and awareness may increase.

¹ Details about the relationships between these three types of changes can be found in Gerbault 2002

In fact, a number of problem situations in today's student mobility can be observed, by both academic and administrative staff in home and host institutions, and the need for specific resources to help the student population to cope with them seems to become more pressing. The necessity to analyse foreign language participants' specific communicative needs has been pointed out by Munby as early as 1978. In spite of the recent steps aiming at harmonising higher education in European countries, the structures of universities still differ widely, and cultural as well as academic differences may add to the difficulties of studying in a new language environment. These differences have been brought forward in the needs analyses that were conducted for the two successive phases of the EUROMOBIL project (EUROMOBIL 1 and EUROMOBIL 2; see below).

With the rapidly growing numbers of exchange students, a situation arose that neither the traditional language teaching programmes in university language centres nor the market for self-study programmes were prepared to cope with.

This paper will present the Euromobil 2 project, and it will first show how in its initial phase it identified the needs of students planning to study in a foreign university; second, using the French data and material, it will illustrate how the results are being treated in a constructivist approach to produce online and offline material, and how the development of language and culture resources based on the needs analysis, aims at making the students' adjustment to their host environment more effective.

2. Euromobil 2

The first EUROMOBIL project² was started in 1999 (and coordinated by a Finnish University) with the aim of developing a self-study course on CD-ROM, which would enable exchange students to prepare for their stay in universities in Finland, Germany, Hungary and the United Kingdom.

The second EUROMOBIL project³ has the same overall aim to increase the positive outcomes of student mobility through the provision of multimedia language training and cultural information programmes suited to the students' needs in view of their effective integration into the environment of the host university, by improving their communicative skills with respect to country-specific situations, both in everyday situations and at the university.

The partner institutions in this project are listed in Table 1.

² Euromobil 1, grant agreement 72139-CP-2-2000-1-FI-L2 (1999-2002)

³ Euromobil 2, grant agreement 225825-CP-1-2005-1-FR-LINGUA-L2 (2005-2007)

Table 1. EUROMOBIL 2 Partnership composition

French partner (FR) (Coordinator)	Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, Sciences du Langage
Czech partner (CZ)	Charles University Prague (CUNI), Institute for Language and Preparatory Studies (UJOP), Department of Czech Language
Polish Partner (PL)	Czestochowa University of Management, International Relations Office
Portuguese Partner (PT)	Escola Superior de Educaçao de Lisboa (ESELx)
Romanian Partner (RO)	University Jyväskylä (JYU), Centre for Applied Language Studies
Finnish Partner (FI)	University of Bucharest (UBUC), Facultatea de Litere & Facultatea de Matematica si Informatica

In all student exchanges abroad – no matter whether the language of the host country is a “major” or less widely used and taught (LWUT) – problems concerning studies, administration or everyday life arise, resulting from language or cultural difficulties and misunderstandings, which can affect the outcome of the students' course of study or even lead to the breaking off of their studies. The better the students are prepared for their stay, the more successful they are likely to be in their course of study abroad.

When the project is completed, students from all European countries (members of the EU or not) who wish to prepare for their stay at a host university in France (FR), the Czech Republic (CZ), Poland (PL), Portugal (PT) and Romania (RO)⁴, will be able to obtain a comprehensive package of modern up-to-date material, with the CD-ROMs being supplemented by resources accessible through the Internet.

The development of the material is based on the identified needs of the target groups and on the use of authentic materials to give insights into the culture-bound and multimodal character of communication. A critical part of the workload is in the task of each partner to create material that reflects the specific communicative behaviours (university situations and every day life) in each country.

⁴ In addition to the United Kingdom, Hungary, Finland and Germany; see EUROMOBIL 1 (www.euro-mobil.org)

3. The needs analysis survey

A needs analysis was conducted by means of a common questionnaire, basically developed in the Euromobil 1 project and revised for Euromobil 2 by the project partners, which was administered to foreign students in each country at the beginning of academic year 2005-06. In France, the respondents were 80 students in the four universities in Bordeaux who had been in the country for up to two semesters. In addition several face-to-face interviews with students and with persons responsible for student mobility in Bordeaux Universities were conducted.

The questionnaire⁵ consisted of four sections:

- Background questions (sex, age, home country, mother tongue, studying subject and duration of stay in host university, reason for studying abroad; way of and reason for coming to host country, surprises, most and least enjoyable things) ;
- It also asked about the students' familiarity with the everyday culture and about their proficiency in the language of the host country on arrival, on their ability to manage practical matters, and on their need for the language of the host country ;
- The questions about studying asked about the amount of information they had had before their arrival, the studying language in the host country, the differences in style of studying compared to their home country, and about the situations where communicative problems had been encountered.
- The questions about social life and leisure asked which language was used with local and foreign students, about the students' own leisure activities in the host country and about the experienced breach of rules, conventions, and taboos.

Finally, students were asked to suggest important words and expressions and were free to add personal comments concerning specific problem areas.

In the next sections of this paper, an overview of the needs analysis results from all new partners will be given; it will be followed by interpretation of part of the French data only.

⁵ The questionnaire can be provided upon request from the author.

4. The results

Foreign students study a wide variety of subjects, but mostly their major subject. The great majority come to learn the language, as Figure 1 shows⁶. The largest numbers are to be found within the Erasmus exchange programme. In France they come from many different countries, and especially from the EU; the majority stay in France for two semesters and some for only one semester. As this figure shows, the highest percentage of students coming to learn the language can be observed for France.

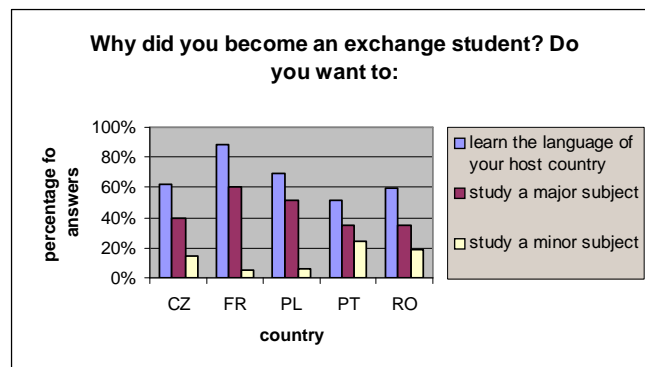


Figure 1. Why did you become an exchange student?

One should note that the requirements relating to university studies in the target countries are different from one country to another. The problem is that in France students have to study in French. And of course, they can do so only with some proficiency in the language. (In contrast, students who aim to study in CZ, PL, or RO can manage with only survival skills in the languages of their host countries). Figure 2 shows the differences between the five countries.

⁶ Appendix 1 gives the results of the survey in the form of tables.

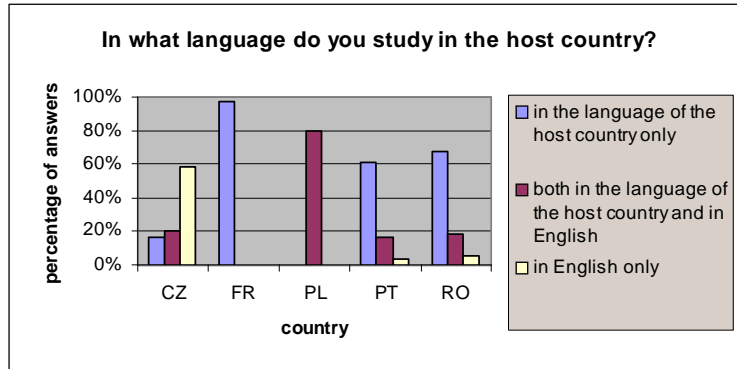


Figure 2 Language of study in the host country

Besides, the foreign students in the survey in Bordeaux also reported using mostly French when communicating with other students, whether French or foreign, as Figure 3 shows.

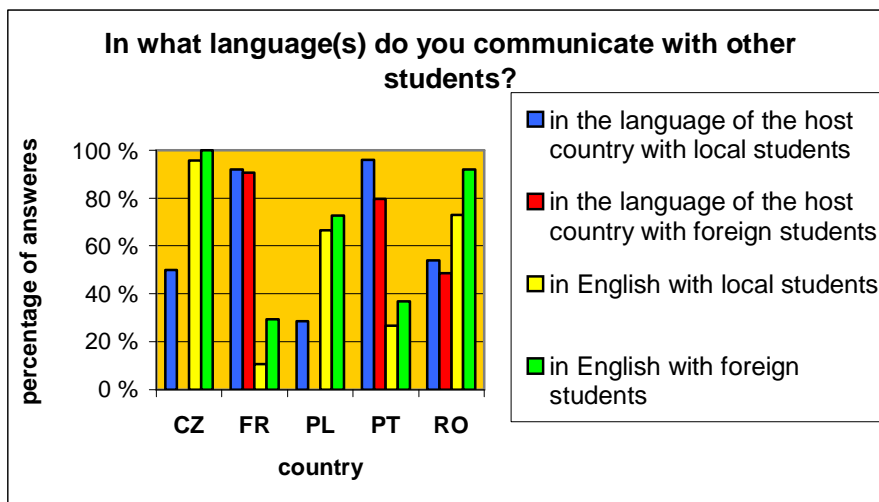


Figure 3. Language used with other students.

However, when asked to evaluate their own language proficiency on their arrival, 27% of the students said they had none or it was (very) poor. Figure 4 presents these results.

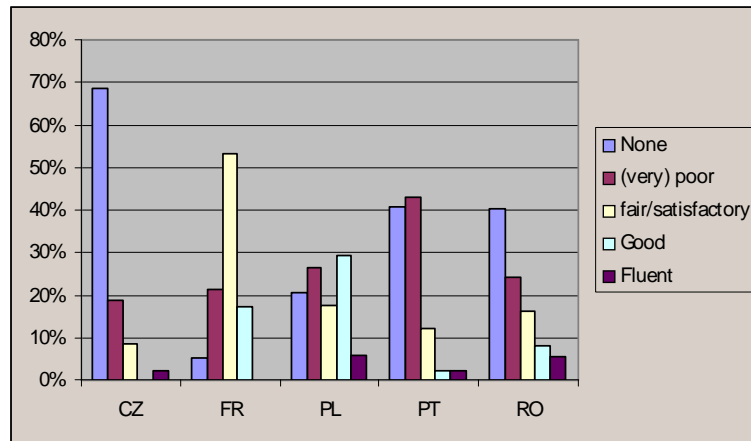


Figure 4. Self-evaluation of language proficiency upon arrival.

According to the respondents in the French survey, their problems lie mainly in oral comprehension (conversations, media) and in oral production in context (participation in conversations). The survey revealed, however, very heterogeneous levels of proficiency. The treatment of the answers also revealed poor written comprehension and written production, even if these were rarely explicitly mentioned in the students' answers.

As for the differences in academic culture across countries, the results also show a certain amount of variation, with a total of 84% of the respondents in Bordeaux stating that there are differences. Figure 5 presents these results.

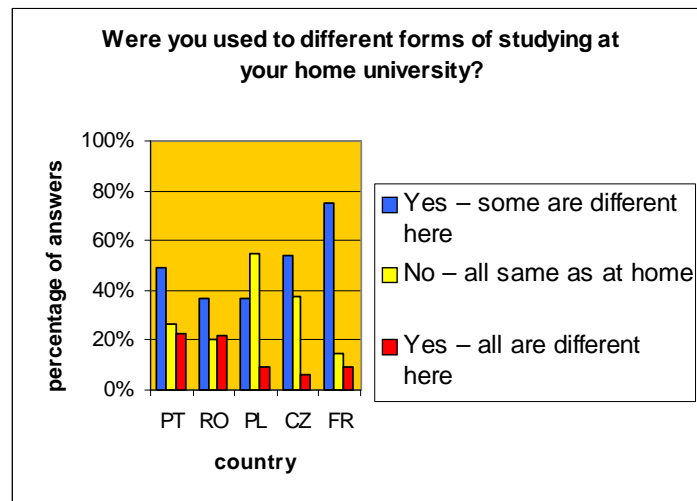


Figure 5. Perceived differences in academic cultures.

Concerning these differences, the students' comments indicated that they needed information in the following areas:

- types of courses (lectures, seminars, etc.)
- role of the student: autonomy, attendance
- availability of course content material
- note-taking
- teacher-student, student-student, and student-administrative staff relationships
- Internet access and libraries
- language classes
- University activities: sports, culture...

Finally a number of respondents stated that they had actually found themselves in a situation in the host country that was funny or embarrassing because they broke a cultural convention (25% of the respondents in France). The results are presented in Figure 6.

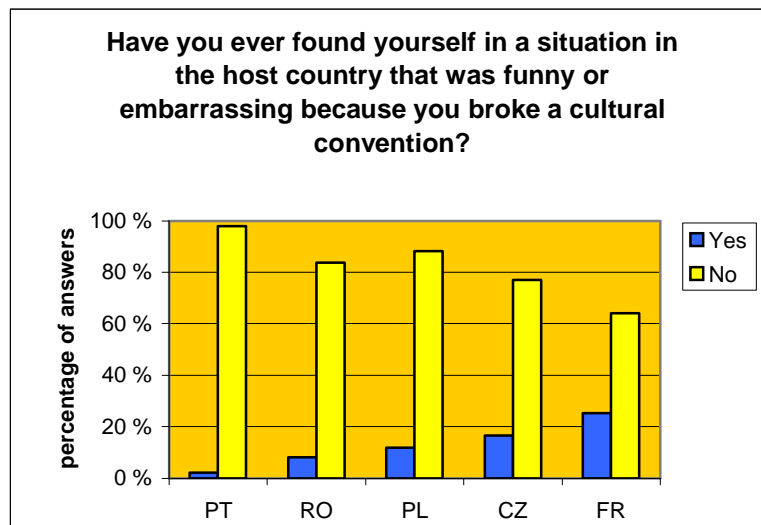


Figure 6. Breach in cultural conventions.

Let me summarise some of these results:

The survey has pointed to some critical aspects in academic mobility: 1) for all the countries involved in the survey, the students attach great importance to improving their language skills, 2) there are differences in role relationships in the academic domain (that is, cultural differences that may make it difficult for students to adopt appropriate strategies to communicate with the teaching and administrative staff), 3)

for France, since the students are going to be studying in French only, they need to acquire of elaborate written skills and specific discourse conventions.

I will now show how the material being developed uses the results of the needs analysis questionnaire in order to fulfil its goal to support student mobility. Again, the examples that will be given are taken only from the French data and material. Also, because the development of writing skills will be attended to only in the second phase of the project, I will not mention it here.

5. The design of the material

5.1 Specific competences

The results of the survey in France showed the importance of student-specific linguistic and cultural competences, and in designing the resources, great attention was paid to the information collected in this survey and to the fact that students have to use French at the university.

In order to provide this specific information and competence, the content and structure of the CD-ROM have been organised into three units presenting information on French university life and the situations in which the students find themselves there within a chronological set of themes. The start page of the French CD reflects these choices.



Figure 7. Homepage of the French CD-ROM.

5.2 Everyday life

Being a foreign student in France also requires, of course, some knowledge of social and cultural norms and conventions outside the university. In addition to the student-specific information in the three Units of the CD-ROM, the users have autonomous access to a “Good to know” section (*Bon à Savoir*), in which the topics within each theme (banking, health, etc.) were also selected on the basis of the problems most frequently mentioned in the survey. This part of the CD-ROM includes information on:

- Daily, weekly, yearly rhythms, Meeting people
- Transportation, Banking, Housing, Health
- Medias, Leisure activities

That is, on those aspects of French life outside the university activities that foreign students are exposed to in their daily lives. Figure 8 shows the *Good to Know* home page with one of the links activated.

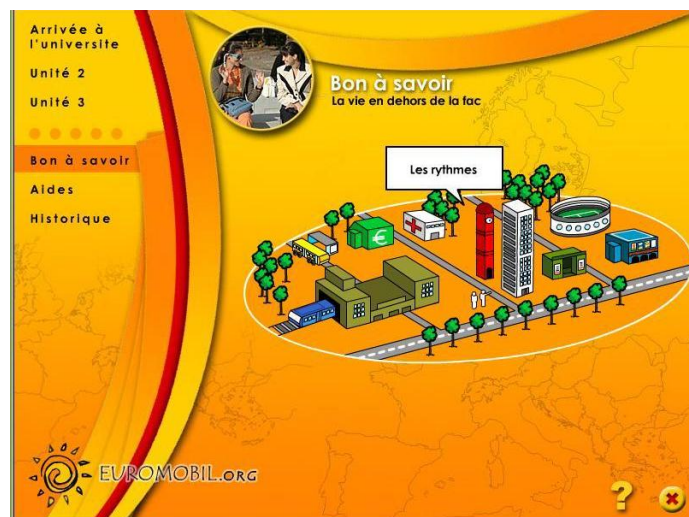


Figure 8. The Good to Know (*Bon à savoir*) Section

5.3 Linguistic heterogeneity

It was clear that the French CD-ROM programme has to provide material on an advanced level in order to enable students to get a good idea about the level of linguistic competence required in the target language before they start their university courses in France. But because of the heterogeneity of the users in terms of language proficiency upon arrival, the pedagogical team decided to propose for each supportive material three levels of activities in the Units, coded with different colours, with all three levels aiming at conveying the same information (i.e., the same content). The individual user can thus choose the level at which he wants to access

the material (beginner, intermediate, expert). Figure 8 shows how each level can be accessed.



Figure 9. Three levels of language proficiency.

The heterogeneity and the expressed needs of the target group also motivated the decision to make the Good-To-Know section accessible either by clicking on the item in the Menu or by hyperlinks in the documents or the activities themselves.

Heterogeneity was also behind the choice of presenting the material in two forms, informative (i.e., providing information in answer to the survey's identified needs) and language training activities (contextualised language learning activities), both following closely the topics indicated by students as problem areas. It also justified the provision for linguistic and cultural help with hyperlinks accessible upon request. Within the units, choosing one's level corresponds to accessing more or less help and adapted sets of activities.

5. 4 A constructivist approach

The structure of the CD-ROM and the possibility of accessing help have been thought out with the needs analysis in mind. All the sections of the CD-ROM adopt a constructivist approach (Piaget 1950; Tardif 1992), that is, take into account the students' previous experience, or lack of it, to help him or her construct new knowledge and competencies.

In the three units (of which only part of Unit One has been completed so far) as well as in the Good-To-Know section (which also stages real life oral communication practices) the focus is on social practices and interactive oral skills; information and activities are presented interactively, in order to help the student find out the level at which he wants to access the activities.

In this programme, interactivity means, among other characteristics:

- That feedback is provided for both right and wrong answers; in the case of an error, links are proposed to hints helping to find the correct answer.
- That the users can adopt different routes in the resources by choosing different actions on the material.

The construction of the glossary, which has not been mentioned yet, adopts the same approach: concretely, this means that it presents operational definitions of terms, not just dictionary-like entries, and that all the glossary entries are explicitly related to the part(s) of the material where they appear in context.

Illustrations of the constructivist approach can be found in the overall architecture of the CD, but also more specifically in the Help Section. This Section, as Figure 9 shows, includes three types of help (linguistic, methodological and technical), each accessible at any time and from anywhere in the CD upon request, and therefore taking into account the user's previous knowledge and his or her present cognitive problem.

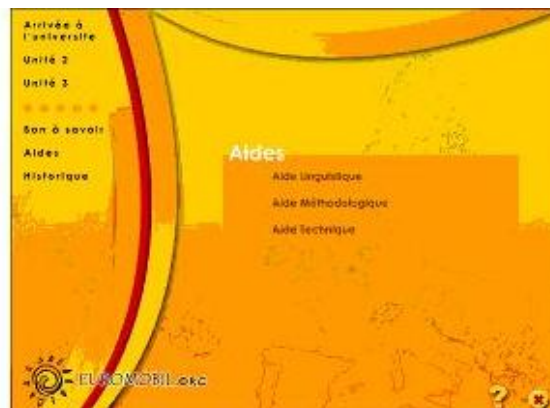


Figure 10. The Help Section

The methodological help includes explanations in the following areas:

- Types of documents
- Level choice
- Structure of the activities (active buttons in the activities)
- Possible actions in the CD-ROM

In addition, the student will not have to comply with a pre-set order to get to the information or to the activities. He or she will be free

- to choose his/her point of entry into the CD, both in terms of level of competence and in terms of content
- to use the Help files or not

- to check his/her answers one at a time or after completion of a given activity.

Project work is still in progress, and a number of problem areas as revealed in the survey will be attended to only in the second phase of the material development. In particular, information and activities on written skills and specific discourse conventions will appear only in Unit 2.

In the second phase of project work, communication between students *via* a forum will also be developed; it is expected that specific questions and needs will be dealt with collaboratively at that stage and that it will provide additional effective support (as argued in Forgues 2000) to the acquisition of competences supporting student mobility.

For the time being, we have felt that the needs analysis has really helped us decide how we could best help the target users. We hope that the EUROMOBIL programmes, when completed, will really support student mobility by providing, before their departure, more familiarity with the academic, social and cultural "strangeness" they are bound to encounter. It is not intended as just one more language course or one more set of cultural information geared to a specific target group. The contents have been designed on the basis of the foreign students' own statements when in the host country, they are contextualised with authentic material directly related to the identified problem areas, and include activities with operational objectives ("What do they have to know before leaving?"; "What activities should we devise for them to make them able to communicate in French in a specific context?").

The challenge is to be able to deliver necessary and essential information as well as to help them develop communicative skills in the language of the host country before their arrival, and to motivate them to get that information by making the product both attractive and useful - and in the case of the French CD, to do this using only the French language.

Appendix 1. Results of the needs analysis survey

Table 1. Reasons for studying in another country.

Why did you want to become an exchange student? Do you want to ?	CZ	FR	PL	PO	RO
• learn the language of your host country	62,50%	88,00%	69,69%	51%	59,46%
• study a major subject	39,58%	60,00%	51,51%	34,69%	35,13%
• study a minor subject	14,58%	5,30%	6,06%	24,49%	18,91%

Table 2. Language of study in the host country.

Are you studying in your host country	CZ	FR	PL	PO	RO
• in the language of the host country only	16,66%	97,30%	0,00%	61,22%	67,56%
• both in the language of the host country and in English	20,83%	0,00%	79,41%	16,33%	18,92%
• in English only	58,33%	0,00%	0,00%	4,08%	5,40%

Table 3. Language used when communicating with other students.

What language(s) do you use when you communicate with other students?	CZ	FR	PL	PO	RO
• the language of the host country with local students	50,00%	92,00%	28,57%	95,92%	54,05%
• the language of the host country with foreign students	0,00%	90,70%	0,00%	79,59%	48,65%
• English with local students	95,83%	10,70%	66,67%	26,53%	72,97%
• English with foreign students	100,00%	29,30%	72,73%	36,73%	91,89%

Table 4. Language proficiency

Please evaluate your language proficiency on your arrival in the host country	CZ	FR	PL	PT	RO
• (very) poor	18,75%	21,30%	26,47%	42,86%	24,32%
• fair/satisfactory	8,33%	53,30%	17,65%	12,24%	16,22%
• good	0,00%	17,30%	29,41%	2,04%	8,11%
• fluent	2,08%	0%	5,88%	2,04%	5,41%

Table 5. Differences in academic culture across countries.

Were you used to different forms of studying at your home university?	CZ	FR	PO	RO	PL
• Yes – some are different here	54,17%	74,70%	48,98%	36,73%	36,36%
• No – all same as at home	37,50%	14,70%	26,53%	20,41%	54,55%
• Yes – all are different here	6,25%	9,30%	22,45%	21,62%	9,09%

Table 6. Breach in cultural conventions.

Have you ever found yourself in a situation in the host country that was funny or embarrassing because you broke a cultural convention?	CZ	FR	PO	RO	PL
• Yes	16,67%	25,30%	2,04%	8,11%	11,76%
• No	77,08%	64,00%	97,96%	83,78%	88,24%

Training of Academic Discourse Practices for Exchange Students with E-Material¹

Sabine Ylönen

Résumé

Cet article présente un programme d'information et d'entraînement linguistique, appelé EUROMOBILE, conçu avec le soutien de la Commission Européenne afin de promouvoir la mobilité étudiante dans neuf pays européens (République Tchèque, Allemagne, Grande Bretagne, Finlande, France, Hongrie, Pologne, Portugal et Roumanie). La première phase du programme EUROMOBILE a été développée en allemand, anglais, hongrois et finnois. L'exemple du programme en allemand servira de base à notre contribution.

Nos principales interrogations concernant le développement de ce programme ont été:

1. Quelles notions du discours académique sont importantes pour l'étudiant étranger en Allemagne?
2. Quelles sont les caractéristiques spécifiques à ces notions?
3. Comment programmer ces activités sur l'e-matériel?

Mots clés: préparation pour étudier à l'étranger, pratiques du discours académique, e-matériel et autonomie.

1. Introduction

Student mobility has become one of the principles in higher education and is supported by several EU programmes and bilateral contracts between educational institutions. Despite the manifold support offered by exchange programmes and partner institutions, studying abroad may prove to be difficult due to insufficient preparation for communicative practices in the host country².

¹ Best thanks are due to Helena Mackay for proof reading the article

² A Finnish student expressed her experiences as follows: "Suurin ongelma täällä opiskelemisessa on, että kaikki täytyykin yhtäkkiä tehdä saksaksi ja saksalaisittain. Siksi tulevien opiskelijoiden voisi olla hyvä etukäteen tutustua saksalaiseen opiskelusysteemiin ja alakohoiseen sanastoon".

"The biggest problem in studying here is that everything has to be suddenly done in German and in the German way. That's why it would be good for future students to get to know the German system of studying and the discipline specific vocabulary in advance" (Ylönen 1994: 100).

In order to offer exchange students an opportunity to efficiently prepare themselves for their stay abroad and to raise awareness for intercultural contacts, EUROMOBIL, a hybrid multimedia language training and information programme for exchange students intending to study in the Czech Republic, Finland, France, Germany, Great Britain, Hungary, Portugal, Poland or Romania is designed with the support of the European Commission (Socrates/Lingua2). The programme will cover nine languages in all. The programmes for English, Finnish, German and Hungarian are already available (see www.euro-mobil.org), and the Czech, French, Portuguese, Polish and Romanian programmes will be available in 2007. To meet the needs of each target group, all the programmes are designed on the basis of a needs analysis survey.³

In this paper, I will, first, discuss the pedagogical rationale for academic discourse training with e-material. Second, I will present a brief overall view of the EUROMOBIL programmes developed in the first phase of the project for English, German, Hungarian and Finnish. Finally and in more detail, I will focus on the production of e-material to prepare students for academic discourse practices with the German EUROMOBIL programme as an example.

2. Academic discourse training with e-material

E-material for self-learners, i.e. tutorial language learning and training programmes, are often criticised for their particularistic and atomistic orientation that hinder a holistic, activity-oriented approach to language learning (Rüschhoff and Wolff 1999:69). Indeed, many programmes are still designed according to behavioristic principles of programmed instruction. Obviously, the advantages of the computer are still seen in its role as a tutor who never grows tired or judgmental and supports the student's individual learning pace, as Warschauer & Healey (1998:57) state it for the early computer-assisted language learning (CALL) from the 1960s on. Grammar and vocabulary exercises that enable right-wrong feedback continue to be popular in many online and offline e-material for language learning because of its edutaining character that seems to further learners' motivation, among other reasons. Another reason is the fact that the development of intelligent software that guides the learner individually is still quite exacting and expensive. Naturally, simple right-wrong grammar exercises do not meet the needs of a constructivist learning approach with its emphasis on language use in context rather than on acquiring language knowledge without context. However, as computer assisted language learning is of an increasing importance and the need for target group specific material for communicative skills training is obvious, we decided to develop an e-material for the training of academic discourse practices for exchange students. Our aim was to find ways for designing an activity-oriented programme based on a constructivist rather than normative

³ See also Jeannine Gerbault's article about "Needs analysis as a tool for supporting student mobility" in this publication.

understanding of language and language learning making use of the advantages of new information and communication technologies (ICT). Consequently, we focused on academic discourse practices that are important for our target group of exchange students.

According to Fairclough (2000), social practices as practices of production bring together different elements or moments of life, such as physical activities, social organisations, procedures, psychological elements, and discourse, for example. Discourse (in singular) on this level of social practices is understood as text in a broad sense, including spoken, written and other combinations of language with other forms of semiosis and multimodal components. Discourses (in plural) are conceived of as ways in which people represent the world, including themselves and their productive activities in texts. Genres are perceived as devices for framing these discourses, i.e., as means for controlling work in a textual mode. In contrast to Swales (1990:58) who sees discourse communities as inheritors and producers of genres, Fairclough as well as Mauranen emphasise the constraints for the members of discourse communities: "On the contrary, in reality the reverse of Swales's suggestion seems to be true: it is the genre which defines or selects its user group rather than the other way round." (Mauranen 1993:15). Even though many genre definitions are meant to cover spoken, written and other combinations of language, they seem to have been developed with written texts in mind. Especially genre definitions that are based on formal criteria, such as text patterns and linguistic features, aim to describe genres as classes of texts with statistically significant similarities of these features on the surface of (written) texts (Hoffmann 1987). Other genre definitions favour a functional approach (Göpferich 1995) or combine functional and formal criteria (Sandig 1975), often also aiming at quantitative analysis of features on the surface level of the texts (Gläser 1990). For a more qualitative approach of discourse analysis, a pragmatic-communicative or "unspecific" genre definition (Spillner 1983, Adamzik 1995) is, in our opinion, more suitable because the same linguistic means may have different functions. In the following, we are going to apply a pragmatic-communicative genre definition, using the following basic framing parameters: purpose of communication, partners involved, medium (written, spoken, etc.), interactive character (monologue, dialogue, etc.), and location (public, private). This type of definition allows, in general, focussing on the interdependency of activity, form and cognition in discourses, and is particularly suitable for the analysis of spoken language in which dynamics, processuality and interactivity are constitutive (Fiehler 1994, Fiehler et al. 2004). Conversations are constructed in collaboration with the participants, and meanings are negotiated (Bergmann 1981: 26). Schwitalla (1992:83) also uses the concept of the "collective speaker". However, there are also monologue-type communicative practices in academic discourse with a less interactive character, such as a lecture or a paper presentation.

Academic discourse is a broad concept for different communicative practices within a whole range of different academic practices. In this paper, the focus is on academic

practices relevant to exchange students, in particular on discourse practices of certain study situations within the framework of certain genres, and these discourse practices are referred to as academic discourse. In general, academic discourse is institutionalised. According to Ehlich and Rehbein (1977: 37), institutional practice is “organized power, a societal machinery” within which the members, also called actants, have certain roles. The knowledge held by the actants is not identical for both groups; agents usually have greater knowledge and more rights than clients. In LSP research this has been called asymmetric communication (Techtmeier 1998:518). These roles have a legal basis that differs from country to country. However, not only legal rules but also communicative conventions are bound to the culture of the institution (see Chapter 4.2). Knowledge about culture bound rules for communicative practices is an important part of the actants’ knowledge.

In order to design a holistic, activity-oriented material for academic discourse training, we decided to adopt a pragmatic-communicative approach. This meant for us to base material development on a needs analysis amongst exchange students (see Chapter 4.1) and on the specification of genre features important for this target group (see Chapter 4.2). It also meant the use of authentic recordings for the training of oral academic discourse practices. Thanks to the developments in ICT, videos and sounds of good quality can today be included into programmed software. The way in which academic discourse skills can be practised with the help of e-material will be discussed using the German EUROMOBIL programme as an example (see Chapter 4). Prior to this, a brief overall view of the EUROMOBIL programmes developed in the first phase of the project will be given in Chapter 3.

3. EUROMOBIL: E-material to support student mobility

EUROMOBIL is a multimedia language training and information programme that aims at preparing students for their studies abroad. It is a hybrid e-material, i. e., it contains interactive and informative programme components both offline (on CD-ROMs) and online (on the project website). Originally designed for autonomous language learners, it can also be used in contact teaching. Programmes for German, English, Hungarian and Finnish were developed in the first phase of the EUROMOBIL project. In the following, a brief overview of these four programmes will be given.

The levels, contents and target skills of the material were planned on the basis of a needs analysis survey (see the results of the analysis at www.euro-mobil.org > project). As exchange students in Germany and Great Britain have to follow university courses in the language of the country, the German and English programmes were designed for advanced levels. In Finland and Hungary, knowledge of the local language is not expected but experience has shown that the majority of foreign exchange students are very interested in learning at least “survival skills”, and attend language classes at beginners’ level. The Finnish and Hungarian language

programmes were aimed at this target group. (see Table 1) The programmes for advanced learners are designed unilingual whereas those for beginners are bilingual and use English as a supportive language.

Table 1 Components, levels and contents of the EUROMOBIL programmes for German, English, Hungarian and Finnish

	GERMAN	ENGLISH	HUNGARIAN	FINNISH
Level	Advanced (Unilingual)		Beginner (English as supportive language)	
Language course	Authentic videos with interactive activities		Information, interactive activities, quiz	
Needs analysis ↓ contents	<ul style="list-style-type: none"> • Study Advice • Lecture • Seminar • Exam 	<ul style="list-style-type: none"> • Study Advice • Exam • Lecture • Seminar 	<ul style="list-style-type: none"> • Study • Travel Book • Services • Leisure 	<ul style="list-style-type: none"> • Study • Library • Services • Leisure
Good to know Needs analysis ↓ contents	Information on <ul style="list-style-type: none"> • German language • German culture 	Information & interactive tasks on <ul style="list-style-type: none"> • English language • British culture 	Information on <ul style="list-style-type: none"> • Hungarian language • Hungarian culture • Finnish language • Finnish culture 	
Glossary	Unilingual		HU - EN	FI - EN
Internet access	EUROMOBIL website & forum			

On the CD-ROMs, interactive activities with immediate feedback are found in the Language course whereas the Good to know section contains mainly information on the language and culture of the host country. The German and English programmes are based on situations the students will encounter at the university. The Language course in these programmes contains modules based on videos recorded in the following study situations: *study advice*, *lecture*, *seminar*, and *oral exams*. In the Finnish and Hungarian programmes everyday situations, such as *services*, *leisure* and, in the Hungarian programme, a *travel book*, were also included. (cf. Table 1) Glossaries contain vocabulary used in the Language course modules and are unilingual in the German and English programmes and bilingual for Hungarian and Finnish (providing English translations). On the project website, a link list can be used to

gather information about the target universities, countries and cultures. The website forum is an interactive tool for exchanging opinions and experiences about student mobility as well as for performing the evaluation and discussion activities given on the CD-ROMs. (cf. Table 1)

The target skills emphasised in the programmes are summarized in Table 2.

Table 2 Target skills of the EUROMOBIL programmes

Beginner level (FI, HU)	Advanced level (EN, DE)
<ul style="list-style-type: none"> n Basic vocabulary n Some genre specific phrases n Listening & speaking n Reading & writing n Cultural awareness n Basic grammar 	<ul style="list-style-type: none"> n Oral skills for academic purposes n Genre specific interaction strategies n Cultural awareness n Vocabulary & abbreviations n Reading & writing n Knowledge about spoken language

At beginners' level, the training of basic vocabulary and phrases plays an important role. Audio-visual material has a complementing role here: planned and semi-authentic recordings are used. Planned recordings include, for example, audio files for vocabulary, phrases and short dialogues illustrated by pictures and text; so-called semi-authentic are video recordings of particular situations, such as "borrowing a book from the university library". These recordings are produced for the programme but the dialogues have not been planned in advance in the form of a storyboard.⁴

At advanced level, we decided to focus on academic discourse practices (see Table 1). Audio-visual material plays a basic role here: activities are based on authentic and

⁴ In these videos, the participants were acting in authentic and potentially authentic roles. In the Finnish programme, for example, the librarian is a real person but the student addresses her for the purpose of recording a situation to be used for language training purposes. Participants in these recordings follow conventionalized discourse practices and use normal forms of spoken language. The label "semi", thus, refers to the situation, whereas the spoken language is authentic containing all the special features such as back-channel expressions, repairs, typical spoken lexis, contractions, fillers, and so on.

semi-authentic video recordings. We concentrated on oral study situations because, on the one hand, students mentioned they mainly participated in oral events, and on the other, e-material provides an added value compared to traditional textbooks, especially by integrating different media. The advantage of multimedia e-material lies in the opportunity it offers to focus on the multimodal character of spoken language. In the following, I am going to show how the target skills for advanced learner level listed in Table 2 can be trained. I will illustrate this by using the German EUROMOBIL programme as an example.

4. Developing e-material for academic discourse training: The example of the German EUROMOBIL programme

Before starting to develop the material, the following question had first to be solved: Which academic discourse practices are important for exchange students in Germany? Our second question was: What are the special genre features of these practices that are important for exchange students? The third question, finally, was how to design activities for e-material intended for practising oral skills for studying purposes.

4.1 Academic discourse practices with relevance to exchange students in Germany

All EUROMOBIL programmes were developed on the basis of a needs analysis. In Germany, the survey was carried out during the academic years 2000/2001 and 2001/2002. We received 81 answers from exchange students at three Universities (Technische Universität Dresden, Friedrich-Schiller-Universität Jena and Freie Universität Berlin).⁵ 74 % of the respondents came from Europe, 19 % from Asia, 5 % from the Americas and 2 % from Africa. The majority (67 %) were 21 – 24 years old and 57 % were female. German philology or German as a foreign language were the most common fields of study (32 %) but all kinds of other subjects within Arts and Humanities, Physical Sciences and Engineering, and Social Sciences were represented as well (cf. <http://www.euro-mobil.org/deutsch/germany/needsDa.php>). 38 % of all respondents mentioned that they had not received enough information in advance on studying. Almost 80 % of them would have liked to be given more information on studying (multiple answers, cf. Figure 1).

⁵ The questionnaire and detailed results of the needs analysis can be found on the project website at www.euro-mobil.org > project > needs analysis. In addition to partners from EUROMOBIL I, several other colleagues were involved in developing the questionnaire as well as conducting and analysing the survey. Special thanks are due to Johanna Saario, Martin Hahn, Jeannette Morbitzer, the Erasmus Bureau of the TU Berlin, Riitta Sassali, Arja Vester, Heli Partanen and Paula Haavisto.

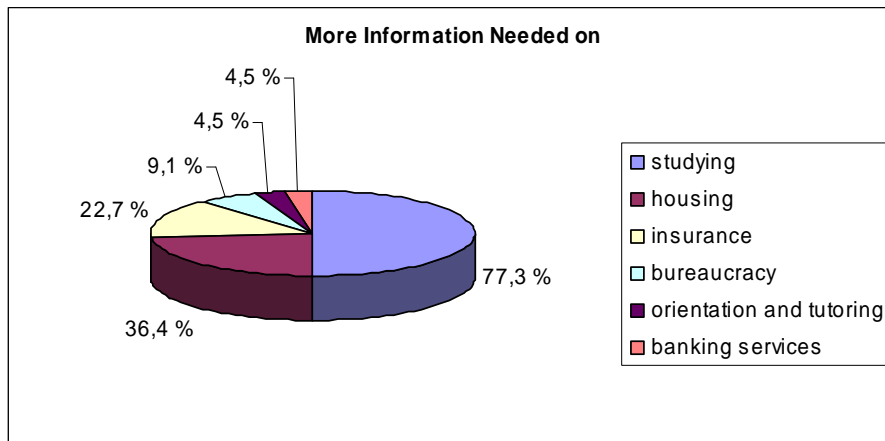


Figure 1. German needs analysis, question C4:
If you did not get all the information you needed,
what extra information would you have liked to be given?

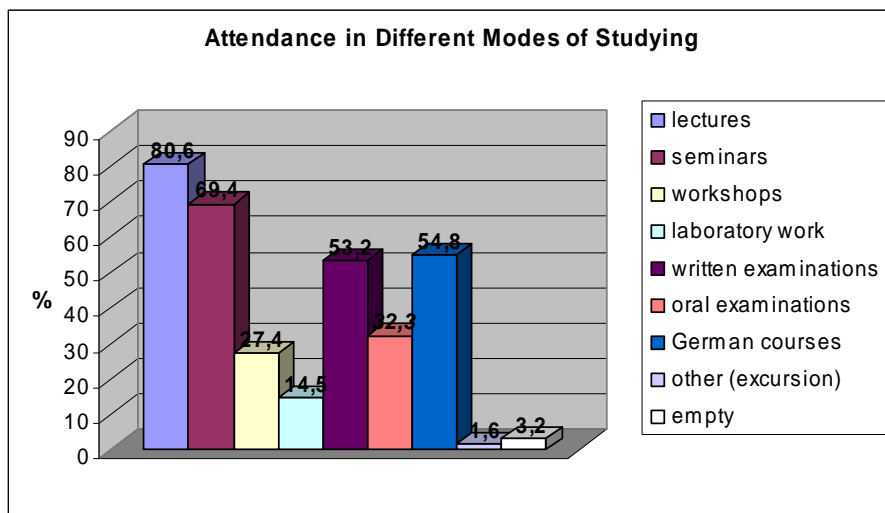


Figure 2. German needs analysis, question C5: What forms of teaching do you attend?

The majority of the respondents attended lectures and seminars. Also, German language courses and written and oral examinations were frequently attended. (cf. Figure 2)

In our needs analysis, 74 % of the respondents mentioned that they were used to a different form of studying at their home university. In a previous case study on academic mobility, study situations in biology were compared in Finland and Germany. Observation of study situations and interviews with students and staff showed that the same labels of certain academic practices did not necessarily refer to similar practices at all (Ylönen 1994). A student paper (*“studentisches Referat”*), for

example, is usually in Germany an oral presentation on a specific topic and it is evaluated in terms of the content and oral presentation skills. In this case, no written paper is expected. In Finland, in contrast, a student paper had to be written in the form of a research paper and only the written paper was evaluated while the oral presentation was used only for “motivational” reasons (Ylönen 1994: 102). According to our case study, also exams in Germany are often held orally whereas in Finland written exams are preferred.

The importance of oral study skills was also emphasised by the professor who held a tutorial especially for EUROMOBIL. This tutorial was videotaped and used in the Study Advice module to provide an overview to institutionalised and culture-bound practices at German universities. Here, a professor of art history from the Freie Universität Berlin explains the differences between certain forms of university courses and exams. According to him, the practices for earning credit points and the evaluation of students’ performances varies at German universities depending on the preferences of the teaching staff. In addition to oral and written exams, oral presentations and essays (“Hausarbeiten”) are also used, for example. He also mentions that oral exams are often preferred because of the opportunity to prompt students:

“ We prefer oral exams because in an oral exam you can prompt people very well with mime or a small word. In an oral exam I can, for example, give somebody a hint by looking shocked or encouragingly or, in terms of an alternative, I can say ‚Maybe this is better after all.‘ Like in a quiz, like in a TV quiz.”

(Quotation from EUROMOBIL: Study Advice).

Also in the case of a lecture, discourse practices in Germany and Finland may differ because of huge differences in the number of students. In Germany, there are usually much more participants than in Finland. The professor mentioned above states, for example, that in Germany it is usually a mass event with 100 or more participants:

A lecture is actually the holiest event at the university because from all people only the professor has the right to give a lecture, in Germany. At the university, a lecture has the lowest status because, in art history, you sit in a dark room, and hear somebody lecturing in the front, mostly with a hundred or more people, and often you catch up with your lack of night sleep. Usually you don’t get credits for this. But you can, especially when you come from abroad and need such proof, also attend a small exam. But this is unusual. (Quotation from EUROMOBIL: Study Advice, translation into English SY)

In such a mass event, the professor does not have much of an alternative to a monologue presentation. In Finland, there are usually much fewer students attending a lecture and thus more opportunities for interactivity. However, the majority of exchange students participate in lectures and preparation may thus support receptive skills that enhance the benefits of their studies abroad. Lectures are an opportunity for students to receive an overview of a subject that they as scientific novices could

otherwise achieve only by independent study of the literature with a lot of effort. In a lecture that, in Germany, can only be held by a professor as an expert in his field, theories and claims are evaluated and illustrated with examples in a way that is not yet available to students. In a study on exchange students' comprehension skills, evaluations made by the lecturer were found to be especially demanding and often not recognised as judgements (Schlabach 1997 and 2000). Therefore, language training in preparation for studying abroad could focus, for example, on evaluative expressions. In general, our case studies indicated the importance of oral study skills at German universities.⁶

Consequently, we chose oral study situations (lecture, seminar, exams) in addition to the Study Advice module, for our e-material design. The German EUROMOBIL programme aims mainly at raising awareness for genre specific features and mechanisms of interaction in oral academic studying practices that are important for exchange students as well as at preparation for culture bound characteristics of academic discourse practices. This will be discussed in the following chapters.

4.2 Genre specific features of academic discourse practices in Germany with special relevance to exchange students

The use and analysis of authentic AV-material was crucial in answering the second question about the special genre features of academic discourse practices that are important for exchange students. In the case of lectures and exams, we were able to rely on recordings by colleagues⁷ who had conducted research on academic discourse practices. The seminar was recorded especially for EUROMOBIL. The recordings were chosen intentionally from different subjects because the target group of EUROMOBIL is students in different fields. The lecture was held by a professor of economics (marketing) at the University of Bochum, the seminar took place in a German conversation course at the University of Jena, and the oral exams at the faculty for Chemistry of the University of Bielefeld.

The authentic recordings were analysed with the aim of editing them for language training purposes, i. e., emphasis was on finding special features that are especially relevant for exchange students. This aim was important because video sequences in e-material have to be short. Editing a 90-minute lecture down to a five minutes long sequence, for example, requires decisions about cutting the material while trying, at the same time, to preserve an overall picture of the event as a whole.

⁶ A Finnish exchange student in Bonn/Germany for example summarized "Kirjoittaa ei tartte osata." (*You don't need to know how to write.*, cf. Ylönen 1994: 104).

⁷ Thanks are due to Joachim Schlabach (1997 and 2000) and Klaus Munsberg (1994) for placing their recordings at our disposal.

In the editing phase, following the principle of presenting an overall picture of the event meant for us, in each case, the use of the beginning and end as well as some parts from the middle of the authentic recordings. Aspects concerning the design of the seminar and exam modules of the programme are discussed in Ylönen 2004 and 2006. In the following, I will focus on the lecture module.

Based on a pragmatic-communicative definition of genre, a lecture can be characterised as an oral, public event in higher education, in our case institutionalised within a German university. The aim of a lecture at a German university is to give students an introductory overview of a certain subject, presented by the professor as an expert in the field. Because of the great number of attending students, a lecture held at a German university is mostly a monologue event. The role of the students is to comprehend the content of the lecture and to get inspiration from the topics presented for their own research and learning process. Comprehension of an oral lecture is usually enhanced by various aids used by the professor, such as handouts, use of the blackboard, an overhead or video projector or other illustrative material as well as by notes taken by the students. In general, there is no exam related to a lecture in Germany and no credits are given. For exchange students who need proof of their study performance abroad, exceptions are possible in the form of special exams for this target group.

Studies on exchange students' ability to understand German lectures show that foreign students have difficulties in recognizing the global structure or the switch of a topic or subtopic, in distinguishing between main and additional information, as well as in understanding explicative and repetitive sequences, special vocabulary (Wiemer et al. 1998) and evaluative expressions (Schlabach 2000 and 1997).

For the EUROMOBIL programme we chose a lecture on "Marketing of consumer goods" ("*Konsumgütermarketing*") from the corpus of Joachim Schlabach. We reanalysed his transcript, looking for explications and evaluations of the theories presented by the lecturer (special vocabulary was found in all parts). In addition to the beginning and the end of the lecture, we first chose several sequences that contained such explications and evaluations and asked students to vote for sequences that were especially interesting to them. Finally, we chose a sequence from the middle dealing with one coherent topic: "Well's model measuring the readiness to buy" ("*Wells Modell zum Messen der Kaufbereitschaft*"). Consequently, we produced a five minutes long lecture sequence for our language training programme. The next step was to find a way to design activities for academic discourse training.

4.3 Design of activities for practising oral academic discourse skills with e-material

The German EUROMOBIL programme was designed to improve, above all, the following three global target skills: 1. raising awareness for genre specific features and mechanisms of interaction in spoken language, 2. the acquisition of basic vocabulary and 3. the preparation for intercultural contacts. For students who attend lectures mainly oral comprehension skills are important but also note taking.

However, e-material has several restrictions that are especially due to productive skills training as well as to individual feedback which is still very demanding and expensive to programme. Solutions can be found in designing hybrid programmes that include tutorial online components, and in using e-material in blended learning.

On the basis of the authentic lecture video sequence, we designed the following types of activities:

- Global comprehension (focused on content and structure)
- Local comprehension (focused on content and vocabulary)
- Specific genre features (focused on comments and explications)
- Evaluation & discussion (to be performed in the forum of the project website)
- Writing (dictation with individual feedback)
- Speaking (voice recording and comparison to audio examples).

One global comprehension task is, for example, to recognize the global structure of the lecture. In this activity, the learner has to drag and drop the four headings given in the box on the right into the box on the left. Subtopics are given to help finding the right order:

Introduction

- Welcome
- Announcement (written exam for exchange students)

Global topic of the lecture

- Utilization of behavioural theories for marketing
- Literature

Specific topic of the lecture today

- Influence on the phases of the buying process
- Wells' model measuring the readiness to buy

End

- Questions?
- Announcing the topic of the next hour & dismissal (cf. Figure 3)

Globales Hörsehverstehen 2/2

Vorlesung

Wie ist die Vorlesung strukturiert? Ziehen sie die Überschriften an die passende Stelle.

Hören und sehen Sie sich dazu bei Bedarf die Vorlesung noch einmal an. Sie können auch das Transkript zu Hilfe ziehen, das Sie unter **?** finden.

<<< **Hauptmenü** >>>

Seminar

Studien-beratung
Prüfung






[]

- Begrüßung
- Ansage (Klausur)

[]

- Nutzbarmachung von Verhaltenstheorien für das Marketing
- Hinweis auf Literatur

[]

- Beeinflussung der Phasen des Kaufprozesses
- Wells' Modell zu Kaufentscheidungen

[]

- Fragen?
- Ankündigung des Themas der nächsten Stunde Verabschiedung

Abschluss

Spezifisches Thema der heutigen Vorlesung

Globales Thema der Vorlesungsreihe

Einleitung

GLOSSAR ?
← FALSCH
→ RICHTIG
← Gut zu wissen
EXIT

Figure 3. Screenshot of a global comprehension task in the lecture module of the German EUROMOBIL programme focusing on the global structure of the lecture.

Vorlesung

Sehen Sie sich die Vorlesung nun im Detail an und beantworten Sie die zugehörigen Fragen.

Klicken Sie auf die richtige Antwort.

<<< Hauptmenü <<<

Seminar

Studien-beratung
Prüfung

euro - mobil

Hörsehverstehen

Was kann man mit Wells' Modell messen?

- Die Phasen des Kaufprozesses
- Die Kaufbereitschaft
- Die Kaufentscheidung
- Die Kaufkraft

4/8

GLOSSAR ?
👉 FALSCH
👉 RICHTIG
👉 Gut zu wissen
EXIT

Figure 4. Screenshot of a local comprehension task in the lecture module of the German EUROMOBIL programme focusing on vocabulary.

Short sequences on a specific subtopic of the video are the basis for local comprehension tasks. In Figure 4, a task for vocabulary training is shown. Here, the learner has to find the answer to the question: *What can be measured by Wells' model?* (*Was kann man mit Wells' Modell messen?*). On the screen, four compound words with the same modifier (*Kauf-*, *to buy*) are given (*Kaufprozess* – *buying process*, *Kaufbereitschaft* – *readiness to buy*, *Kaufentscheidung* – *decision to buy*, and *Kaufkraft* – *purchasing power*). Three of these words are mentioned by the professor in the sequence.

Help to answer this question can be found in the glossary that contains explanations to the meaning of these compound words. In this multiple choice activity, audio feedback is given to the right answer (*Kaufbereitschaft* – *readiness to buy*).

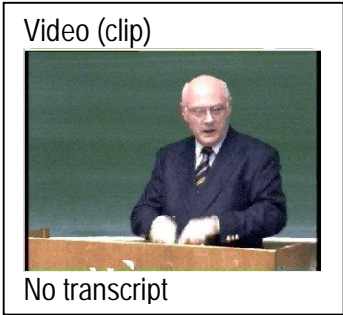
<p>Lecture:</p> <p>In the lecture, the professor does not only lecture but he also evaluates the theories quoted and illustrates them with examples.</p> <p>Did you notice which predispositions he criticises? Click on them.</p>	<p>Comments and Explications</p> <p>1/3 (solution)</p> <p>Transcript: Third: Neutrality. Might buy, might not buy. Here I have some problems, so to speak, in trying to measure such an uncertain predisposition. This is what I would like to at least suggest. (criticism)</p> <p>Video (clip)</p>  <p>No transcript</p> <p>Wells' model: Measuring readiness to buy</p> <table border="1" data-bbox="536 689 1406 960"> <tr> <td>PRÄDISPOSITIONEN</td> </tr> <tr> <td>1. Firm and immediate intent to buy a specific brand.</td> </tr> <tr> <td>2. Positive intention without definite buying plans.</td> </tr> <tr> <td>3. Neutrality: might buy, might not buy.</td> </tr> <tr> <td>4. Inclined not to buy the brand but not definite about it.</td> </tr> <tr> <td>5. Firm intention not to buy the brand.</td> </tr> <tr> <td>6. Never considered buying.</td> </tr> </table>	PRÄDISPOSITIONEN	1. Firm and immediate intent to buy a specific brand.	2. Positive intention without definite buying plans.	3. Neutrality: might buy, might not buy.	4. Inclined not to buy the brand but not definite about it.	5. Firm intention not to buy the brand.	6. Never considered buying.
PRÄDISPOSITIONEN								
1. Firm and immediate intent to buy a specific brand.								
2. Positive intention without definite buying plans.								
3. Neutrality: might buy, might not buy.								
4. Inclined not to buy the brand but not definite about it.								
5. Firm intention not to buy the brand.								
6. Never considered buying.								

Figure 5. Storyboard (translated into English) of an activity to recognize specific genre features of a lecture (focus on comments and explications).

An example of an activity to recognize specific genre features of a lecture is given in Figure 5. In the video sequence, the professor introduces the predispositions of Wells' model measuring the readiness to buy and the learner is expected to find the predisposition that is criticised by the professor. "Here I have some problems, so to speak ..." should be recognized as a signal for evaluative criticism and "This is what I would like to at least suggest." as an explicit pointer to his comment. Clicking on the right answer makes the transcript to appear on the screen.

In addition to oral comprehension, another important skill for students in lectures is note taking. However, it is practically impossible in e-material to programme feedback for productive skills training without restrictions to free learner input. This is why we decided to design dictation tasks for practising writing skills (cf. Figure 6).

Figure 6. Screenshot of a writing task (dictation) with individual feedback

In this dictation task, feedback is given individually depending on the mistakes made by the learner. Spelling mistakes are marked in red, for example, and the learner is asked to check the number of words. The total number of sentences and words is given in the task instruction. Note taking in a lecture differs, of course, from a dictation task. Students do not write down exactly the same words the professor uses; they reformulate his words, use abbreviations and elliptical expressions. However, computer programmes are not capable of evaluating free learner input in a realistic note taking activity of this type because all possible answers are not predictable. Therefore, we used dictation tasks as a compromise for practising writing skills in connection with listening comprehension.

These restrictions of e-material for productive skills training also concern speaking activities. An offline speaking activity of the German EUROMOBIL programme aims at practising the pronunciation of lecture related phrases, such as asking the lecturer to write something onto the blackboard or for information on any lecture related topic. Also possible questions to other students are included here. (cf. Figure 7) The learner can first listen to audio examples and then record his or her own voice. The recording can, finally, be compared to the example again. Individual feedback on phonetically correct pronunciation is, in principle, possible but in reality there are so

many acceptable realisation possibilities that the costs for programming them all would be in no relation to the use. In the context of a constructivist learning theory this deficit loses weight because the learner and not an “intelligent” system decides on what to learn and makes decisions about the learning process (Richter 2002: 204).



<p>Lecture:</p> <p>Now practice some phrases for asking questions in a lecture.</p> <p>Click on the examples to listen to them. Then click on “record” and repeat the phrases.</p> <p>Afterwards compare your own recording with the original.</p> <p>If you have problems click on “?” and then on “HELP”.</p>	<p>Speaking</p> <div data-bbox="655 607 884 712" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  <p>Play Stop Record</p> </div> <div data-bbox="536 770 1406 1176" style="border: 1px solid black; padding: 5px; background-color: #ffffcc;"> <p><u>Questions during the lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Are there any handouts left? • Could you speak up a little, please? • I'm sorry, could you write this on the blackboard? • ... <p><u>Questions before or after the lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • When is the last lecture in this semester? • I am an exchange student and need proof for my home university that I attended the lecture. Is there any possibility to get credits for it? • ... <p><u>Questions to other students</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • I couldn't make it to the lecture because I overslept. Could I have your notes, please? </div>	
---	--	--

Figure 7. Storyboard (translated into English) of a speaking activity (voice recording and students' own comparison to audio examples).

The restrictions of e-material for productive skills training also concern speaking activities. An offline speaking activity of the German EUROMOBIL programme aims at practising the pronunciation of lecture related phrases, such as asking the lecturer to write something onto the blackboard or for information on any lecture related topic. Also possible questions to other students are included here. (cf. Figure 7) The learner can first listen to audio examples and then record his or her own voice. The recording can, finally, be compared to the example again. Individual feedback on phonetically correct pronunciation is, in principle, possible but in reality there are so many acceptable realisation possibilities that the costs for programming them all would be in no relation to the use. In the context of a constructivist learning theory this deficit loses weight because the learner and not an “intelligent” system decides on what to learn and makes decisions about the learning process (Richter 2002: 204).

Consequently, the German EUROMOBIL programme is multimodal also in terms of activity channels (speech and keyboard for input, display and audio for output).

One of our aims in designing the EUROMOBIL programme was to raise students' awareness of culture bound characteristics of academic discourse practices. Using authentic video sequences the learner gets an idea of different study situations at German universities and sees, for example, that a lecture really is a mass event. The EUROMOBIL lecture video sequence is partly quite noisy and it is difficult to understand what the professor says, especially at the beginning and in the end when the students are not yet settled or already preparing to leave. Also, lack of concentration during parts of a 90-minute lecture or reactions to interesting or funny explanations (for example, laughter) may raise the level of noise to an extent that makes it extremely difficult or impossible to follow the lecturer.

4.4 Discussion tasks and preparation for culture bound features of academic discourse

In the EUROMOBIL programme, we also designed discussion and evaluation activities to prepare exchange students for intercultural contacts. In the lecture module, for example, learners are asked to evaluate the presentation of the professor. Another task is to share their own experiences about lectures and to give advice to students who want to attend German lectures (cf. Figure 7). Evaluation and discussion activities can be performed in the forum of the project website (www.euro-mobil.org > Forum). A link to the online forum is provided in the offline programme.

Vorlesung

Welche Erfahrungen haben Sie mit deutschen Vorlesungen gemacht? **Hatten Sie Probleme, wertende Kommentare u.a. Erläuterungen zu verstehen (und warum)?** Haben Sie Hinweise für Studierende, die nach Deutschland kommen wollen?

Schreiben Sie Ihre Erfahrungen und Hinweise ins [Forum](#) der Projektwebsite.

<<< [Hauptmenü](#) >>>

Seminar
Studien-beratung
Prüfung

euro - mobil

Einschätzung

In Deutschland sind Vorlesungen meist Massenveranstaltungen mit hundert und mehr Zuhörern:

"Es empfiehlt sich nach wie vor, in die **Mitte** zu rücken und nicht am **Rande** sitzen zu bleiben." (Zitat aus der Eröffnung der Vorlesung)






Sollten Sie durch Anklicken von "Forum" nicht direkt ins Internet gelangen, nutzen Sie bitte folgende Adresse: http://www.euro-mobil.org/mediaforum/forum.asp?FORUM_ID=5

3/3

GLOSSAR ?
➡ FALSCH
RICHTIG
➡ Gut zu wissen
EXIT

Figure 7. Screenshot of a discussion task in the lecture module of the German programme to be done in the forum of the EUROMOBIL website

Experience shows that autonomous learners make usually no use of this type of discussion and evaluation activities. Obviously, there is too a high barrier for subscribing to and writing in an anonymous forum. We have used EUROMOBIL in blended learning⁸ as well and our students liked to use the forum as a tool for discussion. Several students wrote that they had difficulties in understanding the professor because he spoke so fast (1).

- (1) *Erstens muss ich sage, dass es war nicht leicht für mich zu verstehen, weil Professor so schnell spricht! Er spricht ziemlich deutlich und Gliederung der Vorlesung war gut, aber Sprachtempo war scheusslich! Das Thema der Vorlesung war ziemlich interessant und die beispielel helfen mich Vorlesung zu verstehen. Hoffentlich sprechen alle Professorinnen und Professoren nicht so schnell in Deutschland.*

⁸ Blended learning is the combination of multiple approaches to learning. The term "blended" refers to archetypal learning environments (Graham 2005). In our case, we used a combination of technology-enhanced, independent and self-paced work on EUROMOBIL on the one hand and face-to-face sessions in classroom with activities especially focussing on productive skills training on the other.

First, I have to say that it was not easy to understand because the professor speaks so fast. He speaks fairly clearly and the structure of the lecture was good but the pace of the speech was horrible! The topic of the lecture was pretty interesting and the examples helped me to understand the lecture. Hopefully, not all professors speak that fast in Germany." (Quotation of a Finnish student from the EUROMOBIL forum)

However, one aim of our programme was to prepare the learners for the communicative reality at German universities, and professors do not usually take into account the presence of foreign students with language skills on varying levels.

Other learners gave advice to students who want to attend a lecture, such as to get a seat in front of the lecture theatre (2).

(2) Ich habe keine Erfahrungen mit deutschen Vorlesungen. Nur mit finnischen Vorlesungen ... Da habe ich alles gemacht: von schlafen bis stricken. Vielleicht sollte man da auch zuhören, aber dann wäre es am besten sich nach vorne zu setzen ...

I have no experience of German lectures. Only of Finnish lectures ... There I've done everything from sleeping to knitting. Maybe one should listen more carefully but then it would be best to sit in front" (Quotation of a Finnish student from the EUROMOBIL forum)

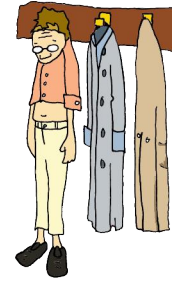
Also, reflections on culture bound differences were offered, for example on the distanced relationship between professors and students (3).

(3) Ich denke dass in Deutschland sind die Vorlesungen formeller als in Finnland. Die Professorinnen und Professoren halten mehr Abstand zwischen die Studentinnen und Studenten. In Deutschland muss man auch die Professoren siezen und in Finnland es ist normal zu duzen. Ich denke dass, es ist gut Respekt für den Professoren lernen aber zu weit vom Studenten darf man nicht gehen. Und wenn wir als Finnen nach Deutschland gehen, müssen wir dann der Deutsche Lebensstil lernen zu verstehen.

I think that lectures in Germany are more formal than in Finland. Professors keep more distance to students. In Germany you have to address a professor with the formal you ("Siezen") whereas in Finland it is quite normal to use an informal form of address ("duzen"). I think it is good to learn to respect the professors but one should not go too far from the students. When we go to Germany we have to learn and understand the German way of life. (Quotation of a Finnish student from the EUROMOBIL forum)

The "Good to know" section of the EUROMOBIL programme contains information on German language⁹ and culture. Information on addressing practices, i. e. when to use the formal and the informal way of addressing, is presented in the "Language" part. The fact that Germans are aware of the hierarchy at German universities is taken into account by including a collection of jokes about university life in the "Culture" part (4).

- (4) *On the wall of a lecture theatre, there are three wardrobe hooks and above them a sign "Only for professors." Next day, a note is taped beneath: "But you can hang up coats there too."*



Conclusion

In this paper, an overview to EUROMOBIL, a hybrid multimedia language training and information programme, is presented first followed by an introduction to the German programme that focuses on academic discourse training for advanced language learners. All EUROMOBIL programmes aim at promoting student mobility and are designed on the basis of a needs analysis survey. In the German programme, authentic AV-recordings and their analysis form the basis for preparing exchange students for intercultural contacts and for practising academic discourse skills. Global target skills of the programme are 1. to raise awareness for genre specific features and mechanisms of interaction in spoken language, 2. the acquisition of basic vocabulary, and 3. preparation for intercultural contacts. In the "Lecture" module of the German EUROMOBIL programme, the activities focus on listening comprehension, writing, speaking and discussion skills training. E-material can be a useful tool for the development of receptive oral skills, and the use of authentic AV-recordings can provide insights into the culture of the host country. E-material thus provides an added value compared to traditional text books, especially by integrating different media. The advantage of multimedia e-material lies in the opportunity it offers to focus on the multimodal character of spoken language. Restrictions of e-material are particularly due to productive skills training and to individual feedback. They can be balanced by designing hybrid programmes that include tutorial online components, and by using e-material in blended learning.

⁹ In the German programme, the *Good to know* section focuses mainly on spoken German (cf. Ylönen, S. & J. Saario, 2005.)

Apprendre le français langue étrangère en milieu homoglotte

Pascal Schaller

Abstract

For the last few years, growing international mobility has diversified student populations in university language centres. International students, who constitute a large proportion of these populations, have the opportunity to use the language they learn in various contexts in host countries. These contexts are composed mainly of formal (classrooms) and informal (social space) contexts. This paper looks at the features of these two environments and their impacts on foreign students' language learning.

Keywords: language centres, formal and informal learning contexts, language learning.

1. Introduction

La recherche dont nous allons traiter prend appui sur une réflexion issue de notre expérience personnelle, en tant qu'enseignant de français langue étrangère dans un centre de langue universitaire auprès d'étudiants étrangers pour la plupart désireux d'intégrer un cursus universitaire en France dans leur spécialité. Il serait toutefois illusoire de considérer que la seule ambition de ces étudiants est de mener à bien leurs études *de* français puis *en* français. Ils entendent également profiter de la « vie française » hors des cours pour, consciemment et inconsciemment, progresser et améliorer leurs compétences linguistique, pragmatique et sociolinguistique à la faveur de ce que d'aucuns appelleront le bain linguistique ou l'immersion linguistique et que nous préférons nommer double exposition.

C'est pourquoi nous nous interrogerons d'abord, à la suite des réflexions menées depuis une trentaine d'années en France et exprimées lors du 2^e colloque international de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Etudes Françaises pour Etudiants étrangers en France (17-18 juin 2005), sur l'origine, la spécificité et les exigences du milieu homoglotte. Nous nous intéresserons à l'ensemble des interactions verbales et sociales qu'établit *a minima* tout étudiant étranger et donc à la relation à l'altérité qu'il établit dans un environnement qui est pour lui nouveau (en ce sens, nous considérerons également *étranger* dans sa seconde acception, qui est *autre, différent*). Nous ferons enfin état d'observations menées en classe, au sein de trois groupes de niveau B2 du Département des Etudiants Etrangers de l'université de Lille 3, dans un cours de réception et de production et interaction orales.

2. Le concept de milieu homoglotte

Les méthodologies qui se sont succédées dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ont modifié les pratiques de classe des enseignants et les pratiques d'apprentissage des apprenants. Peu à peu, la notion d'exposition en classe s'est imposée dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, en milieu guidé, quel que soit le pays dans lequel cet apprentissage se fait. Ainsi pouvons-nous mettre en lumière la distinction entre apprendre une langue étrangère dans son pays d'origine et apprendre une langue étrangère dans le pays même où l'on parle cette langue.

Les nouvelles approches sont toutes nées des insuffisances de celles qui les ont précédées, elles ne les ont pas invalidées pour autant. De fait, celles concernant spécifiquement l'enseignement du français en territoire francophone ont suivi une évolution similaire. Nous retiendrons notamment la méthode directe, dont le but était d'apprendre une langue pour communiquer, la langue de tous les jours, avec une priorité accordée à l'oral, puis la méthode audio-orale et, enfin, l'approche communicative, qui voit la langue comme un instrument de communication avant tout.

2.1 Contexte endolingue/exolingue et milieu homoglotte

Si un étudiant est soumis à une exposition informelle en-dehors de la classe, il est également l'objet d'une exposition plus formelle en classe : nous parlerons alors d'acquisition non-guidée et d'acquisition guidée. La force de l'apprentissage d'une langue en milieu homoglotte réside donc dans le fait que l'utilisateur/apprenant suit, en classe, un processus d'acquisition guidé alors que, en-dehors des cours, ce processus est non-guidé et que l'apprenant/utilisateur « se crée » sa méthode directe. Si l'opposition « endolingue/exolingue » avait déjà été mise en exergue pour caractériser les différents types d'interactions par Rémi Porquier (1984), c'est à Louise Dabène (1994: 37) que nous devons l'appellation « contexte (ou milieu) homoglotte » pour qualifier le milieu où se déroule l'échange. Elle ajoute ainsi que « cette exposition informelle au langage joue un rôle décisif lorsque l'apprentissage ou une partie de celui-ci se déroule dans le pays où cette langue est parlée » (*ibid.*).

2.2 Double exposition et double énonciation

Nous pouvons donc considérer que l'étudiant est alternativement apprenant d'une langue étrangère (au sein de l'espace classe) et acteur social (dans l'espace social), étant tour à tour exposé aux discours tenus en classe et aux discours produits à l'extérieur de la classe. Néanmoins, cette distinction, si elle nous semble *a priori* facilitatrice, est à l'évidence trop simpliste dans la mesure où il faut considérer que l'étudiant peut également être acteur social dans l'espace classe et utilisateur-apprenant d'une langue étrangère en dehors de la classe.

Aussi le corpus recueilli s'attachera-t-il aux discours produits en classe, par l'enseignant et par les apprenants. L'apprentissage peut y prendre un caractère authentique, qui peut être simulé, alors qu'à l'extérieur, certaines contraintes échappent aux enseignants (refus de répondre, malveillance, trop de bienveillance « je vous accompagne, Mademoiselle ») en raison de la spécificité de la situation réelle. En effet, si nombre d'interactions peuvent être mises en place en classe afin de préparer les apprenants/acteurs sociaux à des situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer hors classe, la réalité fait parfois (souvent ?) fi de ces préparations et confronte les utilisateurs d'une langue étrangère à des situations auxquelles ils ne s'attendaient pas. Dès lors, certaines questions complémentaires se font jour. Quel statut occupe l'apprenant d'une langue étrangère en classe en milieu homoglotte ? Doit-il être considéré comme un apprenant-utilisateur d'une langue étrangère ou comme un acteur social à part entière ? Comment se met en place cette double énonciation au sein de l'espace classe ? Les discours produits sont-ils réalisés par des apprenants et/ou des acteurs sociaux ?

3. La relation à l'altérité en milieu homoglotte

Nous porterons d'abord notre attention sur les divers acteurs sociaux auxquels l'étudiant est confronté en tant qu'acteur social et en tant qu'apprenant, aussi bien en France qu'au sein de notre terrain d'observation, centre universitaire de langue nommé *Département des Etudiants Etrangers* (Université de Lille 3) qui accueille environ 280 étudiants de toutes nationalités, du niveau A1 au niveau C2 selon les niveaux de compétence définies par le Conseil de l'Europe. Notre corpus, recueilli auprès d'apprenants de trois groupes de niveau B2, s'est établi au contact d'une seule enseignante, responsable du niveau B2, qui dispensait des cours de réception-production-interaction orales à raison de trois heures par semaine auprès de chaque groupe.

3.1. Les acteurs de la vie sociale quotidienne

La satisfaction de ses besoins (notamment physiologiques) va permettre à l'utilisateur/apprenant de rencontrer divers interlocuteurs en diverses occasions : faire les courses au supermarché (caissière, vendeur-conseil); acquérir et utiliser des tickets de bus, de métro, de train (conducteur, contrôleur)... De plus, à titre personnel, l'étudiant pourra être intéressé par une vie culturelle en tant que visiteur (musées, sites touristiques, galeries) ou en tant que participant à des ateliers de pratique artistique, ce qui l'amènerait à rencontrer des artistes, des partenaires institutionnels ou d'autres participants à ces ateliers.

Nous pourrions encore ajouter à cette liste non exhaustive les colocataires, les voisins de palier, d'immeuble, de résidence universitaire,... qui peuvent partager ou non la langue maternelle de l'étudiant. Surtout, ce dernier, comme acteur social à part entière, entretient des relations avec l'Autre qui se placent avant tout sur un plan

administratif : s'inscrire à l'université ; déposer des dossiers à la préfecture, à la mairie, à la Caisse d'Allocations Familiales ; signer un bail locatif (voire au préalable contacter des propriétaires si le logement n'est pas proposé par l'université)... En ce sens, le rôle du bureau d'accueil et du secrétariat de l'université est primordial car leurs personnels sont bien souvent ceux auxquels les étudiants ont affaire dès leur arrivée et tout au long de leur année universitaire de manière récurrente. Leurs interventions se font bien sûr à titre professionnel d'abord, mais la dimension humaine à l'arrivée d'un nouvel étudiant est nécessaire afin de faciliter son adaptation ou tout simplement de le rassurer dans un environnement qu'il ne connaît pas encore.

3.2. La communauté d'origine présente sur place

Si l'étudiant a besoin d'être rassuré par un contact humain avec les Français « bienveillants et disponibles » à son service dans son université, la présence de représentants de sa communauté d'origine dans sa nouvelle ville est également facilitatrice. En effet, nous observons chez la plupart des étudiants asiatiques observés, notamment ceux arrivant via des agences qui les prennent en charge (formalités administratives préalables au séjour, suivi et conseils pendant le séjour), une forte tendance à se regrouper hors cours et en cours par nationalité ou par langue partagée. Nous constatons l'existence de ce phénomène en particulier chez les étudiants asiatiques, qui constituent par ailleurs la majorité de notre public. Toutefois, ce fait est une arme à double tranchant. La tendance au repli communautaire (M. Abdallah-Preteceille, 1996) est en effet forte chez des étudiants chinois, qui vont décider de partager un appartement ou de louer un logement dans un immeuble dont le propriétaire, chinois lui aussi, réserve ses produits à des compatriotes. Cette forme d'entraide, qui prend ainsi l'aspect d'un parrainage, est courante mais peut représenter un frein aux progrès linguistiques, l'étudiant ayant alors recours à sa langue maternelle dans bien des aspects de sa vie de tous les jours et pouvant même, à l'occasion, utiliser les compétences de médiateur d'un compatriote, sur un plan pragmatique, pour mener à bien des tâches simples du quotidien.

Cette activité de médiation peut également se faire au service de l'apprenant, dans la mesure où, par exemple, un Chinois installé en France depuis plusieurs années et de niveau B2, peut venir en aide à un compatriote de niveau A1 ou A2 en lui traduisant un énoncé, une règle, un mot (compétence linguistique) ou en lui expliquant comment une institution fonctionne en France (compétence sociolinguistique).

3.3. Les apprenants du groupe classe

Au sein du Département des Etudiants Etrangers, les étudiants sont placés dans des groupes de niveau, calés sur les six niveaux (A1 à C2) définis par le Conseil de l'Europe, sans distinction de nationalité. L'institution accueille ainsi une proportion d'étudiants chinois assez importante, de l'ordre de 50% pour l'année 2006 par exemple. Aussi le rapprochement à la communauté d'origine, cité supra, va-t-il se

produire *a fortiori* dans les cours. A ce titre, le placement des étudiants dans la classe, le plus souvent laissé par l'enseignant à leur discrétion, est significatif. Il montre quasi systématiquement la présence d'un voire deux voisin(s) de même nationalité aux côtés de chaque étudiant, quand cette disposition est possible.

En outre, il faut remarquer que ce phénomène n'est pas exclusif des étudiants chinois ou coréens. D'autres facteurs que la même nationalité ou la même langue parlée peuvent faire naître ces rapprochements. Nous avons ainsi pu observer l'importance du partage d'une langue maternelle commune (l'espagnol pour une Chilienne et une Vénézuélienne) ou l'origine géographique (l'Amérique du Sud et centrale pour les deux hispanophones citées *supra* et une lusophone originaire du Brésil). Si l'usage de la langue française en cours demeure prioritaire, il n'est toutefois pas exclusif puisque nombre d'étudiants ont recours à leur langue maternelle pour s'adresser à leurs compatriotes, même en classe où l'enseignant, s'il déconseille cette pratique, se retrouve dépourvu de mesures coercitives.

3.4. Le personnel enseignant

Au niveau B2, notre département met en place des cours par activités (réception de l'oral, production orale, interaction orale, réception de l'écrit, production écrite), auxquels s'ajoutent des cours de grammaire et des options à choisir parmi celles-ci : économie, géographie, bande dessinée, littérature, remédiation. L'étudiant est donc exposé lors de cours de cinq enseignants *a minima* et peut ainsi être amené à constater des différences de pratiques de classe, de relations à l'apprenant... très sensibles.

Afin de recueillir un maximum de données orales pour la constitution du corpus traitant des connaissances linguistiques, nous avons décidé de nous consacrer au discours d'une seule enseignante, qui est par ailleurs coordonnatrice du niveau B2 (responsable des contenus d'enseignement et de l'équipe pédagogique). La relation que l'étudiant, en général, noue avec cette enseignante nous apparaît très forte dans la mesure où :

- les échanges semblent plus denses et plus spontanés sans médiation par l'écrit
- la fonction de coordination appelle des questionnements et précisions sur les autres cours et sur les examens terminaux
- la présence physique de la coordinatrice, permanente de l'institution, donne aux étudiants de nombreuses occasions de croiser celle-ci en dehors des cours

Nous pourrions donc aisément conclure que l'enseignante observée fait plutôt figure de référent pédagogique, rôle que les observations réalisées en classe confirmeront et étendront.

4. Influences de phénomènes d'acquisition en milieu naturel sur l'apprentissage guidé en milieu institutionnel, en classe de Français Langue Etrangère

Afin de pouvoir mieux cibler le cœur de notre recherche, nous avons décidé de nous intéresser à l'apport de ces relations multiples à l'altérité, dans un cadre non-guidé, sur la classe de langue. C'est pourquoi nous avons choisi de recenser les énoncés les plus significatifs témoignant de ces influences du milieu homoglotte sur un volume de 120 heures de cours d'oral de niveau B2 (40 heures par groupe).

4.1. L'existence de moments privilégiés sous la forme de rituels

Nous commencerons par le rituel d'accueil. Mis en place par l'enseignante, il se décompose avec les premiers étudiants arrivés en plusieurs étapes : saluer ; prendre des nouvelles ; s'informer sur le programme de la veille, les conditions de circulation (métro)... Puis, au fur et à mesure que s'étalent les arrivées, seules les deux premières étapes sont respectées. Enfin, avec les retardataires, on constate uniquement la dernière étape. Si les rituels de salutation et de prise de nouvelles semblent immuables quel que soit l'environnement, l'étape de prise d'informations réalisée par l'enseignante sur les activités hors-classe nous paraît intéressante dans la mesure où elle montre une co-construction du discours entre l'enseignante et les étudiants, le discours s'enrichissant des questions, des réponses, des précisions apportées ou sollicitées, des commentaires réalisés par les uns et par les autres. Les énoncés observés portent sur les activités culturelles de la veille, qui sont propres au milieu homoglotte : le film, le reportage, l'émission ou le match regardé(e) la veille à la télévision française ; le film vu au cinéma... Par ailleurs, les imprévus de la vie française peuvent alors faire l'objet de conversations en début de cours en axant notamment le débat sur la dimension culturelle. L'étudiant peut ainsi être victime d'un métro en retard ou en grève, de travaux non annoncés sur la voie publique et relater cette expérience malencontreuse pour justifier son retard. Les aléas de la météo peuvent également susciter quelques discussions. Au printemps 2006, nous avons surtout remarqué combien le débat sur le CPE (Contrat Première Embauche), que le Premier Ministre français voulait instaurer à tout prix, occupait les esprits. Les étudiants se sentaient concernés, à la fois comme spectateurs des grèves et manifestations des étudiants français et pour une très petite minorité comme acteurs pouvant aller prendre part aux manifestations de centre-ville ou voter pour ou contre la reprise des cours.

Outre ce rituel d'ouverture, l'enseignante instaure un rituel « des sorties » en proposant aux étudiants des billets pour des spectacles d'art dramatique auprès d'un théâtre qui a passé un accord tarifaire avec notre département. De ce fait, cette proposition est de nature purement incitative mais témoigne d'une réelle volonté de l'enseignante d'ouvrir ses étudiants à des spectacles qui se tiennent en milieu homoglotte. Enfin, nous pouvons observer un rituel de clôture qui consiste en

quelques recommandations : se rendre au centre de ressources en langues pour y visionner les reportages de France Télévisions suggérés par l'enseignante ; aller à la rencontre « des Français ».

4.2. Le renvoi institutionnalisé à l'expérience individuelle hors classe

Afin de renforcer la spécificité qu'offre le milieu homoglotte, l'enseignante travaille chaque semaine sur les expressions imagées de la langue française. Elle invite les étudiants à questionner les Français pour construire une liste d'expressions figurées autour d'un mot choisi en classe et à brûle-pourpoint par l'enseignante et les étudiants : un animal ; une partie du corps ; une couleur... Une liste est ainsi constituée de manière collective au démarrage de la séance suivante en mettant en commun les expressions recensées. L'enseignante n'hésite pas à demander aux étudiants comment ils ont créé leur liste, reprochant à certains d'avoir utilisé le dictionnaire et félicitant d'autres qui ont interrogé leur propriétaire, leur voisin ou un de leurs amis français. Si ces activités de classe montrent une forte incitation de l'enseignante à promouvoir le milieu homoglotte, l'examen final témoigne, quant à lui, du caractère obligatoire du recours au « natif ». En effet, l'enseignante demande à chaque étudiant, seul ou par groupes de deux ou trois, de solliciter un ou plusieurs « natif(s) » afin de répondre à une question argumentative que l'étudiant définit. Des étudiants se sont ainsi rendus :

- dans un hôpital pour demander à un médecin (trouvé après moult péripéties) son avis sur l'euthanasie, le droit de mourir dans la dignité et l'acharnement thérapeutique ;
- dans une église pour interroger un prêtre sur la place de la religion. Celui-ci s'étant montré peu coopératif, ils se sont tournés vers une femme rencontrée dans ladite église de manière impromptue.

D'autres étudiants, souhaitant mener un débat sur la mondialisation de l'agriculture, ont préféré, plutôt que d'interroger un agriculteur vers lequel leur enseignante voulait les renvoyer, questionner... leur professeur de géographie. D'autres encore ont choisi la facilité en sondant, au sujet des 35 heures, leur professeur d'économie.

4.3. La conversation à bâtons rompus

Définie par Véronique Traverso (2005 :149-165), la conversation à bâtons rompus offre la particularité de prendre naissance de manière inopinée sur un sujet non préparé à l'avance. Elle peut ainsi apparaître lors du rituel d'ouverture ou à d'autres moments à l'initiative de l'enseignante, qui « rebondit » sur un énoncé produit en classe. A d'autres moments, elle se fait jour à l'initiative de l'enseignant. Ainsi, un étudiant s'est étonné de recevoir sa taxe d'habitation accompagnée de la redevance audiovisuelle. Ne comprenant pas ce dont il s'agissait (d'autant que, désormais, la taxe d'habitation inclut la redevance), il a pris l'initiative de venir en classe avec son document administratif.

A la fin de l'année, nombre d'étudiants apportent en classe leurs dossiers d'inscription pour d'autres écoles, dans l'espoir que leur enseignante leur consacra un peu de temps. Dès lors, ils recherchent une explicitation ou une confirmation de ce qu'ils ont compris (ou non).

A d'autres moments, ce sont les cris et conversations des étudiants français manifestant bruyamment leur opposition au CPE dans la cour intérieure de l'université qui ont alimenté les débats de classe.

Si la conversation à bâtons rompus peut naître à l'initiative de l'étudiant, elle peut aussi être engendrée par un événement extérieur à la classe qui « perturbe » le déroulement du cours et devient ainsi prétexte à débat. Il peut s'agir :

- d'un observateur, dont la présence en classe dans le cadre de cette recherche interroge
- d'une secrétaire, à la recherche d'un document administratif ou d'un paiement de loyer ;
- d'un ouvrier de passage, qui vient prendre des mesures (à ce sujet, on mentionnera la distinction entre situation de classe et situation réelle : en effet, l'enseignante a demandé à l'ouvrier de confirmer la définition d'une expression imagée et l'ouvrier a ironiquement infirmé, ce que n'ont pas forcément compris les étudiants présents en classe !)

Conclusion

En conclusion, la recherche, dont les bases viennent d'être posée dans cette contribution, doit maintenant être complétée par de nouvelles données qui s'appuieront sur le travail effectué et se devront de fournir des indications plus exhaustives. Ainsi, nous savons que, pour les avoir testées ou vues, d'autres pratiques de classe existent (jeux de pistes, rallyes, visites culturelles...) et sont susceptibles de s'inscrire dans une pédagogie du projet (« organiser une visite guidée », « créer une brochure publicitaire »...), en phase avec la dimension actionnelle que décrit le Cadre et que nous revendiquons, afin de recueillir de nouveaux indices sur la prise en charge de l'apprentissage/ acquisition non-guidée) par l'enseignement guidé en milieu homoglotte. Nous allons également nous intéresser au détail et à l'efficacité des stratégies d'apprentissage que mettent en place les apprenants en milieu naturel et à des outils d'évaluation (portfolios contextualisés) susceptibles d'en rendre compte. Enfin, nous ouvrirons cette recherche à d'autres partenaires (autres enseignants du Département des Etudiants Etrangers, enseignants d'autres centres de langues...).

Mobilité interne et nouvelles offres diplômantes à l'université bilingue de Fribourg en Suisse.
Patricia Kohler-Bally

Abstract

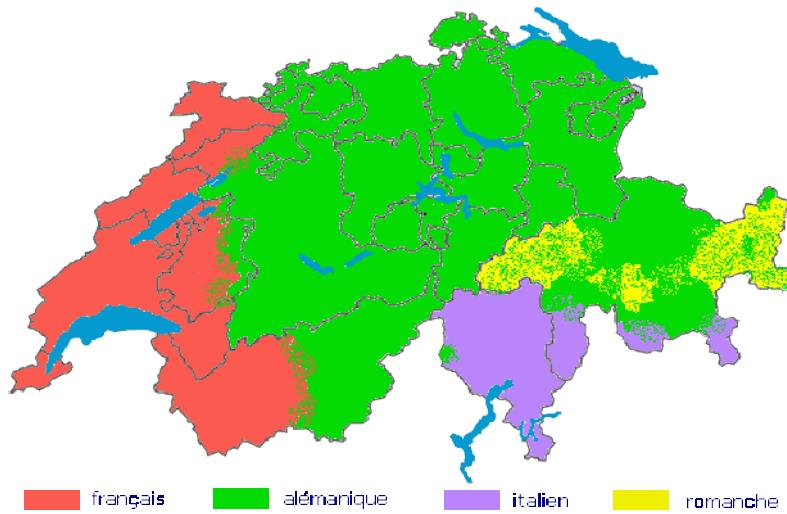
The University of Fribourg pursues a very clear policy of bilingualism and offers students the opportunity to study in both French and German in preparing for bilingual degrees at Bachelor and Master levels. In addition, since October 2005, the University has offered a complementary course designed for students in the first year of Law, who have chosen to study for a bilingual degree. This completely new thread *Bilingue Plus* is part of the University's policy to reinforce students' ability in their second study language and also comprises an introduction to the culture of the second language.

In this article, we will first present the objectives and organisation of *Bilingue Plus*, before analysing the initial findings. We will focus on the profiles of students currently enrolled on the programme, including their academic interests and background, with a view to determining if a particular profile emerges corresponding kind of student interested in such a new course. A short description of the course content per module will be followed by focusing on learning strategies developed at the interface between language and culture. We will consider the possibility of extending the programme in the future, which could lead to new pedagogical approaches, within this context. Finally, apart from pedagogical issues, we will review the extent to which a programme such as Bilingue Plus can claim that a plurilingual language policy combined with cross cultural studies can change students' behaviours and awareness of themselves as citizens of Switzerland and in a broader European context.

Keywords: Plurilinguism, Plurilingual language policy, Language and culture, French for law

1. Bref rappel du contexte linguistique en Suisse

« La Suisse est quadrilingue, mais les Suisses ne le sont pas », cette boutade met bien en lumière la situation linguistique complexe de la cohabitation des langues au pays des quatre régions linguistiques. Plus de 70% de sa population est germanophone tandis qu'un peu plus de 20% est francophone comme nous pouvons le voir sur la carte linguistique ci-dessous:



Carte des langues en Suisse

(sources Internet: http://www.lexilogos.com/suisse_langues.htm)

Fribourg, riche par son héritage historique et sise à la frontière linguistique entre ces deux grandes régions linguistiques, est un canton bilingue où l'on applique le principe de territorialité: ce canton est francophone puisque la langue majoritairement parlée y est le français. Ce principe a fait l'objet de nombreux débats politiques avant d'être tout récemment inscrit dans la constitution cantonale. Ses défenseurs y ont vu une protection contre la "germanisation rampante" du canton où le bilinguisme servirait pour certains de cheval de Troie à une colonisation culturelle du grand voisin alémanique. Cette situation tendue s'est quelque peu dissipée grâce à l'inscription des langues officielles dans la constitution suisse de 2000, suivie de la constitution cantonale en 2003. L'article constitutionnel le plus important sur le plan national est constitué par l'article 70 qui fixe dans ses alinéas 3 et 4 les rapports entre Confédération et cantons:

Article 70

- 1) Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche.
- 2) Les cantons déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones.
- 3) La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.
- 4) La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières.
- 5) La Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien.

2. Les bilinguismes de l'université de Fribourg

La promotion du bilinguisme du milieu universitaire fribourgeois s'inscrit dans le cadre d'une volonté politique fédérale de relance de la cohésion sociale du pays grâce à un vaste programme d'éducation à la culture et à la langue de l'autre.

L'université de Fribourg en profitera pour renforcer sa longue tradition d'enseignement bilingue, français-allemand, qui se décline sous les trois formes suivantes : un bilinguisme parallèle, c'est-à-dire que les filières sont offertes intégralement en français et en allemand ; un bilinguisme complémentaire, la plus avantageuse pour les institutions d'un point de vue budgétaire ; enfin, un bilinguisme intégré quand l'enseignement est donné en fonction de la langue maternelle de l'enseignant ou de son auditoire. Ces types de bilinguisme sont encore renforcés en faculté de droit et de sciences économiques par une offre de cours d'allemand ou de français spécialisé intégrés aux programmes facultaires.

A cette offre déjà très diversifiée, est venue s'ajouter en octobre 2004 une toute nouvelle formation intitulée "bilingue *plus*". Pourquoi *plus* ?

2.1. La formation bilingue *plus*

La formation bilingue *plus* s'adresse à un public choisi qui se destine aux voies d'études bilingues de la faculté de droit en accomplissant soit 40% du cursus Bachelor en L2, soit une année complète de ce même cursus dans l'autre langue. Le niveau requis à l'entrée correspond au niveau B2 du CECR. Cette formation supplémentaire est composée des deux modules suivants: une formation linguistique renforcée à des fins professionnelles et une introduction à la culture correspondante. Elle s'organise comme suit:

Structure

Composé de deux parties, cette formation donne lieu à deux diplômes indépendants du Bachelor et du Master, "bilingue *plus* I" et "bilingue *plus* II" qui garantissent l'acquisition des compétences professionnelles à l'écrit et à l'oral dans l'autre langue - le français ou l'allemand - pour le/la futur(e) juriste qui sort de l'université avec un double bagage, un Bachelor bilingue en droit et le diplôme Bilingue *plus*, ou deux ans plus tard, avec le Master bilingue en droit et le diplôme bilingue *plus*.

1 ^{er} cycle				2 ^{ème} cycle		
1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	<i>BACHELOR en droit, mention «études bilingues»</i>	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	<i>MASTER en droit, mention «études bilingues»</i>

A ce cursus, s'ajoute la deuxième formation diplômante suivante :

1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	<i>DIPLÔME I « Bilingue plus I »</i>	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	<i>DIPLÔME II « Bilingue plus II »</i>
---------------------------	---------------------------	---------------------------	--	---------------------------	---------------------------	--

En plus du cursus bilingue de droit, l'étudiant suit donc 2 modules spécifiques au programme bilingue *plus*, soit un premier module de 4 heures hebdomadaires de langue à des fins de communication professionnelle spécialisée et un deuxième module de 2 heures hebdomadaires d'introduction à la culture de cette deuxième langue afin d'être sensibilisé à l'histoire, la société, l'économie et la politique des milieux germanophone et francophone. Ce vaste programme de construction d'un savoir-faire plurilingue et interculturel s'inscrit dans la politique d'éducation à la citoyenneté et à la paix par le bilinguisme et l'immersion à Fribourg et dans son université, située à la frontière des langues et des cultures.

L'étudiant bilingue *plus* doit fournir un travail personnel important d'au moins 4 heures par semaine et ce surcroît de travail et de cours créera assez vite un nouveau critère de sélection, à savoir l'endurance, doublée de perspicacité.

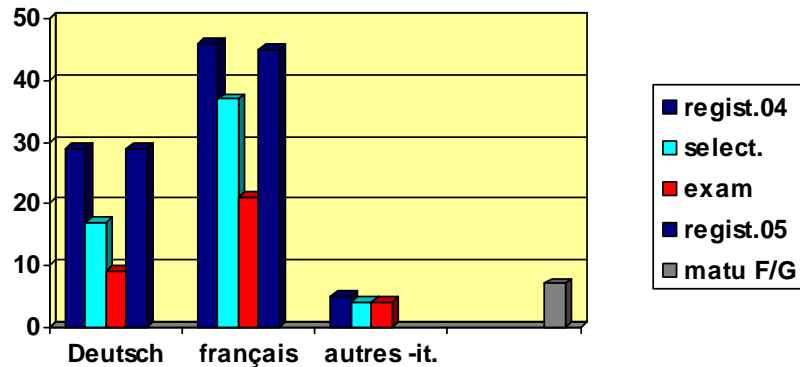
En plus de la voie d'études bilingues et de ce supplément de 10 heures hebdomadaires de travail et de cours consacrés au programme bilingue *plus*, l'étudiant est soumis à une forte sélection à l'entrée: en plus du niveau minimal requis (B2), un entretien avec l'enseignant(e) doit permettre de détecter le profil de l'étudiant qui se définit avant tout comme personne active orientée vers un avenir professionnel dans une société qu'il entend coconstruire. Ce programme qui a un coût – soit CHF 500.-, 350.-€ par semestre - est donc ouvert à des étudiant(e)s volontaires possédant un réel intérêt au lien social et à la médiation entre l'individu et la société.

2.2. La promotion 04-05: statistiques et analyse

Les inscriptions se sont déroulées pour cette première année-pilote en deux phases et les statistiques à la rentrée étaient les suivantes: 75 étudiant(e)s ont annoncé leur intérêt pour ce programme, soit 29 francophones pour le programme en allemand et

46 germanophones pour le programme en français. Les classes seraient composées de petits groupes stabilisés à 15-17 étudiant(e)s. Malgré une sélection assez forte, le programme en français a dû être dédoublé pour correspondre aux exigences du projet avec l'effectif suivant: 17 étudiant(e)s francophones ont été sélectionnés pour le programme bilingue *plus* en allemand, contre 37 germanophones pour le programme en français.

Graphique 1



Ces chiffres sont conformes au paysage linguistique de la Suisse comme à celui de l'université de Fribourg: la demande du côté des germanophones est deux fois plus importante que du côté francophone. La sélection est extrêmement forte à l'entrée dans les deux langues, avec des critères de performance linguistique où sont testées les activités communicatives langagières. A ces critères de performance, s'ajoutent des critères de sélection d'un profil-type d'étudiant qui doit se dégager durant l'entretien de 30mn.

Cette sélection rigoureuse à l'entrée n'est encore pas la garantie de la réussite dans cette première année du cursus universitaire puisque l'étudiant doit aussi faire ses preuves dans ses études de droit où il accomplit généralement 40% des cours en L2; si les examens de droit vont sanctionner le passage en 2ème année, il lui faut aussi réussir les épreuves du programme bilingue *plus* pour continuer le programme qui lui donnera accès au diplôme bilingue *plus* I au bout de trois ans, indépendamment du Bachelor, mention « études bilingues ». Les statistiques montrent que le succès à l'examen bilingue *plus* de fin de 1ère année n'est pas garanti par la seule participation au programme puisque la moitié des francophones réussissent contre 2/3 des germanophones. Les causes d'échec sont nombreuses : l'important surcroît de travail entre la voie d'études bilingues et le programme bilingue *plus*, les difficultés liées à l'adaptation au travail universitaire et à la didactique du cours magistral donné par les enseignants de l'autre langue, ou encore des pré-requis insuffisants. Concernant ce dernier élément, il faut noter le décalage attendu de niveau entre des germanophones ayant des connaissances plus solides en français, que les francophones en allemand.

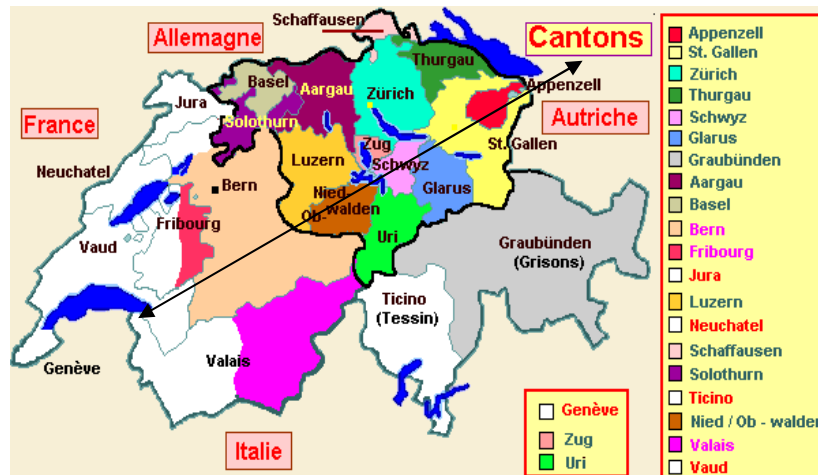
Cela ne facilite pas les tâches de coordination de programmes des enseignants concernés qui s'efforcent de bâtir un programme parallèle avec des ateliers collaboratifs de communication interculturelle entre les deux communautés linguistiques.

Nos statistiques révèlent aussi le faible pourcentage d'étudiant(e)s possédant la maturité bilingue alors que le programme bilingue *plus* s'inscrit dans la continuité d'une politique de formation diplômante bilingue. En effet, les candidat(e)s à la maturité bilingue au collège auraient dû constituer le public-cible de la formation bilingue *plus* à l'université bilingue; or, seuls 7 étudiant(e)s germanophones sur 46 candidats la possèdent et cela ne sera pas obligatoirement la garantie d'un niveau de langue supérieur à celui des autres étudiant(e)s sélectionnés. Ces derniers ont acquis la seconde langue essentiellement par le parcours d'apprentissage scolaire traditionnel sans reconnaissance au niveau du diplôme final, mais surtout par des stratégies familiales acquises au plurilinguisme: ainsi, la tradition du « Welschlandjahr » - soit l'année passée dans la ou une famille romande par la jeune fille suisse-allemande - est encore bien présente chez les germanophones dont certains sont déjà au moins trilingues à l'entrée à l'université. Les uns ont participé à certains programmes d'échange au niveau du collège en accomplissant un an dans un pays anglophone à l'âge de 17 ans, d'autres ont "rentabilisé" les vacances en partant travailler au moins trois mois dans un pays francophone ou en Romandie. Il faut encore citer les étudiant(e)s issus de couples mixtes. Le public de cette formation est donc composé d'étudiants pour lesquels Fribourg constitue une chance de valider leurs compétences linguistiques dans la deuxième langue nationale par un diplôme universitaire spécialisé en droit, le Bachelor Bilingue *plus*, tout en restant en Suisse pour développer une connaissance de leur pays plurilingue dont ils ne connaissent généralement qu'une facette.

2.3 D'où viennent alors les étudiant(e)s participant au programme bilingue *plus*?

Il est tout d'abord permis de s'interroger sur la faible participation du public fribourgeois au lancement de ce nouveau programme alors que le canton est bilingue et situé à la frontière linguistique et culturelle du pays. Ce n'est qu'après un article de presse dans les journaux du canton qu'apparaîtront quelques candidats fribourgeois déjà acquis au bilinguisme. Cette promotion du bilinguisme à l'université a même créé un faible déplacement de la population estudiantine francophone fribourgeoise - résolument monolingues - vers les universités de Lausanne et de Genève qui ont de leur côté perdu quelques-un(e)s de leurs étudiant(e)s, venus « faire bilingue » à Fribourg, public dont nous analyserons plus loin les motivations. Cette constatation confirme la fragilité des zones-tampons ou des frontières linguistiques où l'on assiste plus souvent à des phénomènes de repli identitaire que d'ouverture. D'où la nécessaire intervention en terme de politique linguistique sur l'ensemble du système scolaire depuis l'école maternelle jusqu'à l'université afin de modifier les

comportements face au bilinguisme, et ainsi lutter contre les dangers d'éclatement d'un pays plurilingue.



*Provenance cantonale des étudiants bilingue plus
(sources : cf. carte précédente)*

Sans entrer dans les détails, l'origine cantonale de la promotion 04-05 suit un axe géographique proche de celui des transports ferroviaires avec l'Intercity Zürich-Genève, parcourant la Suisse du Nord-Est au Sud-Ouest, du lac de Constance au lac Léman-lac de Genève, sur une ligne située le long de l'espace Mittelland. Les 46 étudiant(e)s germanophones affluent de tous les cantons de Suisse centrale, plus Bâle et Berne, tandis que les 29 francophones viennent de Genève ou de Lausanne.

Interrogeons-nous maintenant sur les motivations de ces étudiant(e)s venant des quatre coins de la Suisse plurilingue.

2.4. Motivations des étudiant(e)s et stratégies institutionnelles

Du côté alémanique, il s'agit essentiellement de réinvestir un "capital linguistique" acquis en milieu scolaire et qu'"il ne faut pas laisser perdre, sinon pourquoi j'aurais fait tous ces efforts jusqu'à maintenant?" (B., étudiant prom. 04-05). Fribourg représente la dernière chance de rester en continuité avec un parcours scolaire où les langues ont été acquises et valorisées. La situation géographique de l'université, sise à la frontière des langues en Suisse, permet à l'étudiant, francophone comme germanophone, de cumuler les trois atouts suivants: l'immersion en canton bilingue avec la découverte de l'autre Suisse, le double diplôme universitaire bilingue et le caractère de "sécurisation linguistique" d'une université aux offres bilingues diversifiées. Enfin, le caractère pragmatique d'un programme de développement de compétences professionnelles en milieu académique semble correspondre aux attentes d'une clientèle alémanique: plus les formations sont liées à la communication professionnelle spécialisée, plus on est proche du marché de l'emploi. Cette réflexion

est à mettre en relation avec une autre donnée: si les universités ont tendance à se féminiser avec une diminution remarquable du public masculin sur les bancs des amphithéâtres, la formation bilingue *plus* a attiré au moins 1/3 d'étudiants pour moins de 2/3 d'étudiantes. Ce type de programme semblerait donc aussi correspondre à une demande masculine, à la recherche de formations et de diplômes proches du marché.

Du côté romand, on vient aussi à Fribourg pour connaître l'autre culture, mais "faire bilingue à Fribourg" a une double signification: on est étudiant en droit et l'acquisition de compétences professionnelles dans l'autre langue semble représenter une double garantie sur la valeur et la qualité des études, comme sur celle des diplômes obtenus. Cette recherche de cursus de qualité se conjugue avec plurilinguisme et spécialisation afin d'être valorisé sur le marché de l'emploi. Le fait d'une sélection sévère, d'un examen difficile, d'un engagement en termes de temps, de travail et de contribution financière participe à la motivation étudiante, à la recherche d'études de qualité. Cet ensemble va permettre à l'étudiant francophone, représentant d'une minorité linguistique de la Suisse, d'arriver à pied d'égalité avec son collègue germanophone, représentant de la majorité linguistique du pays, la plus importante aussi du point de vue économique. En d'autres termes, le Romand francophone vient à l'université bilingue de Fribourg pour obtenir des diplômes qui vont le valoriser sur le marché de l'emploi, et faire disparaître le stéréotype d'une Romandie dominée par la Suisse allemande économiquement et politiquement forte. Cette forme de mobilité interne à travers des formations bilingues de haut niveau participe donc très fortement à renforcer la cohésion nationale et à valoriser les identités singulières.

Il est alors incontournable d'assister à une forme de revendication très affichée de la part de l'étudiant choisissant l'université dont les enseignements offrent la visibilité de l'élitisme voulu dans sa politique de formation, à travers des programmes difficiles et rares.

Le projet de vie professionnelle est enfin le deuxième axe fort de la motivation étudiante: tous les étudiant(e)s ont exprimé leur rêve de travailler en Suisse ou ailleurs et Fribourg représente pour eux un centre porteur de l'Histoire en mouvement, avant d'être un tremplin pour une carrière à dimension internationale. Pour tous les étudiant(e)s de la formation bilingue *plus*, le trop célèbre Röstigraben – image simplificatrice du prétendu fossé culturel entre romands et les suisses-allemands mangeurs de *Rösti* - est une invention de l'esprit de certains acteurs malveillants soutenus par certains médias: la perspective de l'étudiant moderne fait voler en éclats cette représentation erronée d'un monde définitivement révolu. Dépassant ainsi tout type de ressentiment et désireux de participer à la construction d'un monde en mutation, l'étudiant bilingue *plus* déplace spontanément les frontières et il se sent investi d'une mission d'excellence pour « faire la Suisse » en Suisse, vers l'Europe, mission qu'il espère remplir par et pour le développement des compétences plurilingues et interculturelles dans son domaine d'études. On peut facilement

s'imaginer que cette r-évolution des exigences étudiantes va inévitablement provoquer l'éclatement des modèles traditionnels d'enseignement des langues en milieu universitaire pour faire naître de nouveaux et formidables scénarii didactiques.

Et ce discours étudiant trouve tout naturellement son écho dans les logiques institutionnelles à travers la recherche de qualité et la création de cursus ouvert à une élite en faveur du bilinguisme et de l'interdisciplinarité. De plus, il s'agit pour l'institution de trouver sa dimension spécifique qui n'appartiendra qu'à elle au sein du milieu universitaire suisse. Cela ne signifie pas que la vocation de formation universitaire ouverte au plus grand nombre disparaît, mais l'offre se diversifie en répondant ainsi à la multiplicité des demandes à travers des programmes spécifiques et le développement de pôles de compétence.

3. Composition et contenu de la formation

La formation « bilingue *plus I* » comprend les deux modules suivants: Module I "études culturelles" de 2 heures hebdomadaires, et module II "langue et communication interculturelle" de 4 heures hebdomadaires auxquelles viennent s'ajouter 4 heures de travail personnel pour l'ensemble du programme. Et cela pendant trois ans jusqu'à l'obtention du diplôme « bilingue *plus I* ».

Le premier module "études culturelles" est suivi par l'ensemble des étudiant(e)s des deux groupes linguistiques et constitue une plate-forme d'échange sur la culture de l'autre. Ces ateliers font souvent l'objet d'une préparation dans le module "langue et communication interculturelle" qui organise également une fois par mois une séance collective où germanophones et francophones ont toute une série de tâches à remplir ensemble. Ces scénarii didactiques nécessitent une étroite collaboration entre les enseignants du volet linguistique et ceux du volet culturel qui choisissent un axe thématique commun. Ainsi, le premier semestre en "langue et communication interculturelle" a été consacré au système politique en Suisse, aux médias ou encore aux textes d'auteurs suisses en rapport avec le domaine spécialisé, ce qui a donné lieu à une série de travaux et de présentations, suivis d'un cycle de conférences et de rencontres animées par le responsable de la partie "études culturelles".

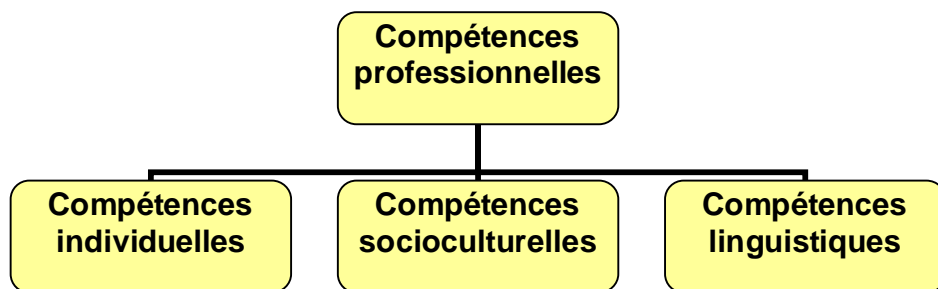
<p>MODULE 1- semestre 1 - POLITIQUE ET CULTURE EN SUISSE</p>
--

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Le système politique de la Suisse : l'actualité des votations en Suisse 2. Textes littéraires d'auteurs suisses ou autres en rapport avec le domaine spécialisé et exposés // <u>études culturelles</u> 3. Les médias (Presse) en Suisse // <u>études culturelles</u> 4. Une procédure civile : études des pièces au dossier, lexique spécialisé |
|--|

5. Comportements des groupes linguistiques en Suisse // *études culturelles*

La collaboration de l'ensemble de l'équipe d'enseignant(e)s permet la coordination d'un programme où contenu culturel et objectifs linguistiques s'harmonisent ainsi afin de développer des compétences de communication à des fins professionnelles. Les compétences ciblées à travers ce programme bilingue *plus* sont d'ordre individuel aussi bien que social ou linguistique.

Organigramme 1



Avant d'établir leur programme de cours en terme de contenu et d'objectifs, les deux lecteurs de langue et concepteurs de la formation linguistique – Lukas Wertenschlag et Patricia Kohler-Bally – ont mené une enquête de terrain auprès des administrations fédérales et cantonales, et des entreprises afin de connaître leurs besoins en personnel bilingue. Quels types de compétences étaient demandés aux cadres bilingues et quels étaient leurs besoins? Les résultats de cette enquête ont permis de réfléchir sur la notion de progression afin de mettre sur pied un programme complet sur trois ans en tenant compte des besoins réels du marché. Il n'est donc pas question d'entraîner toutes les compétences et de tout apprendre, mais de sélectionner les savoir-faire nécessaires au monde du travail d'aujourd'hui. Loin de figer la langue juridique dans la seule acquisition d'un lexique spécialisé, le scénario didactique met au point un certain nombre de tâches professionnelles à remplir pour l'étudiant(e) en prise avec la réalité du terrain qui l'attend comme futur(e) juriste bilingue. Mais ces savoir-faire sont toujours entraînés dans un contexte de sensibilisation aux variations culturelles afin d'éveiller la conscience interculturelle de l'étudiant; celui-ci doit acquérir une véritable compétence de communication professionnelle interculturelle qui lui permette de décoder la culture de l'autre à des fins de communication. Le module "études culturelles" apportera un savoir élargi à d'autres périodes et espaces, en Suisse et dans le monde, en fonction de la demande. En effet, l'étudiant n'hésite pas à faire part à tout moment de ses attentes, souvent révélatrices des manquements de sa formation, notamment en culture historique.

L'intérêt du programme réside pour les enseignants dans la création de matériel pédagogique adéquate, articulant langue et culture: aucun manuel n'existe pour le moment sur le marché helvétique malheureusement trop restreint bien que la démarche didactique soit pourtant transférable à d'autres terrains d'apprentissage de la langue spécialisée. Mais ce défi formidable dans la recherche de nouveaux supports didactiques constitue tout au long de la formation une vraie prise de risques dans l'innovation face à l'avidité d'un jeune public constitué de « clients » exigeants, à la recherche des produits de qualité qui leur garantissent à la fois accès et succès dans le monde professionnel, voire politique.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que le grand défi de cette nouvelle formation bilingue *plus* réside dans le fait d'avoir intégré la complexité des nouvelles attentes en terme de formations universitaires qui doivent aujourd'hui pouvoir combiner savoir et savoir-faire spécialisés par l'interdisciplinarité, l'interculturalité et le plurilinguisme dans un pays plurilingue. Mais au-delà de la marchandisation du savoir, l'université semblerait renouer avec une tradition ancestrale d'« enculturation » de la formation des élites dont les privilèges se regrouperaient autour de la formation à l'identité plurilingue et pluriculturelle. Loin de l'individualité, c'est la redécouverte d'une identité tout entière construite dans son rapport à l'altérité en prise avec l'histoire et la culture, au nom de la globalisation.

Le concept de culture se fait alors le produit de l'interaction entre la personne sociale dynamique qu'est l'étudiant, et son savoir destiné à un projet de vie dans une société ouverte au monde à venir. En jouant la carte du plurilinguisme et de l'interdisciplinarité, l'institution tournée vers l'avenir va alors tenter de correspondre à ces nouvelles demandes étudiantes qui consistent à intégrer la complexité d'une formation adaptée au marché au lieu d'homogénéiser les programmes en aplanissant dangereusement la diversité. L'apprentissage au plurilinguisme et à la diversité culturelle se présente alors comme un espace d'apprentissage aux valeurs communes où se dépassent les identités singulières. La mobilité universitaire interne, doublée d'une offre de formations spécifiques novatrices représente ainsi un formidable outil de la politique linguistique suisse au service de la cohésion nationale.

III – Improving academic mobility
III – Améliorer la mobilité académique

An outcome analysis of international student mobility policies at the University of Oviedo.

Javier Mato & Begoña Cueto

Résumé

L'université d'Oviedo (Espagne) participe au programme Erasmus-Socrates depuis ses débuts (1987). En 2002/2003, nous avons pu observer une baisse dans le nombre d'étudiants partant à l'étranger, ce qui fit reculer Oviedo au classement des universités espagnoles dans ce domaine et parler d'un "déficit" de mobilité significatif. Un plan fut développé en 2004 et mena à des changements de politiques promouvant le programme Erasmus parmi les étudiants d'Oviedo. Le but de cet article est d'étudier les effets de ce plan sur la croissance intense des échanges en 2005/2006. Nous analyserons aussi les effets d'autres facteurs externes tels que le nouveau programme Erasmus pour les étudiants à revenus modestes. Les données administratives des deux dernières années correspondantes aux étudiants postulants au programme nous permettent d'estimer les effets de chacun des facteurs sur cet accroissement de la mobilité.

Mots clés: égalité face à la mobilité, compétences langagières, évaluation.

1. Introduction

Promoting student mobility is currently one of the top priorities of the international relation policy of most universities. In Europe, the Socrates-Erasmus Programme is still the main instrument for this respect. Erasmus student mobility amounts to about one quarter of foreign students from the Eurodata area (Kelo, Teichler and Wächter 2006).

The Bologna process has stressed the relevance of mobility, which is one of the challenges and priorities of the European Higher Education Area. In this sense, the Socrates-Erasmus programme is one of those European initiatives encouraged by the Bologna process and also by the Commission.

This paper is devoted to analysing the outcome effects in the short term of a policy change made at the University of Oviedo (Spain) regarding student mobility promotion. To this end, the initial situation is presented first; the components of the

policy changes are then described and, finally, the observed results are explained as a means of conclusion to the paper.

2. The Erasmus Programme at the University of Oviedo

The University of Oviedo has been taken part in the Erasmus Programme since its very beginnings back in 1987. This European Programme has been the main instrument for encouraging student mobility and international relations for many years. Several reasons are behind the importance of the programme in our university: firstly, it is nourished by European networks that took many years to create by our institution; secondly, the programme has a well-known “brand image” and is highly valued at societal and student level; thirdly, former Erasmus students share a common experience symbolised by Erasmus - there are social and cultural aspects common to all Erasmus students¹; in this sense, several authors have shown the impact of the Erasmus programme over careers but also over civic stakes. For instance, although professional and economic rationality prevails, Papatsiba (2005) states that students perceive mobility like an “intense personal experience”.

Fourthly, the programme means a net source of funds for universities and students and, finally, –last but not least –the Erasmus programme generates high added value to the students’ careers. In this aspect, several researchers (Jahr & Teichler 2001; Teichler 2004) have analysed labour insertion of Erasmus graduates. Many of the surveyed experts are convinced that former Erasmus students are in a better position when searching for a job than graduates who had not been internationally mobile during their education (Bracht *et al.* 2006).

2.1 Erasmus students at the University of Oviedo.

In 2003, the University of Oviedo presented both positive and negative aspects regarding the Erasmus Programme. The advantages were its early functioning in Oviedo, the great amount of students who moved to or from there (up to 8.000 between 1987 and 2004), the great network of over two hundred European universities that have agreements with us, the existence of several philology degrees at the University of Oviedo (French, German, English and Romanic languages) and a traditional and consolidated supply of courses of Spanish for foreign students that function all throughout the year.

The disadvantages were the falling numbers of outgoing students in the last few years (graph 1) and the position of the University almost at the end of the national list of universities, as can be seen in table 1. The University of Oviedo was placed 53rd out

¹ The international Erasmus Student Network is a good example of this common attitude (www.esn.org).

of 62 Spanish universities in terms of outgoing Erasmus students. However, this is a problem common to other universities and countries. For instance, Stastna (2001) testifies that some universities in the Czech Republic had difficulties in finding enough students to send abroad.

Graph 1. Erasmus students (outgoing and incoming) at the University of Oviedo.

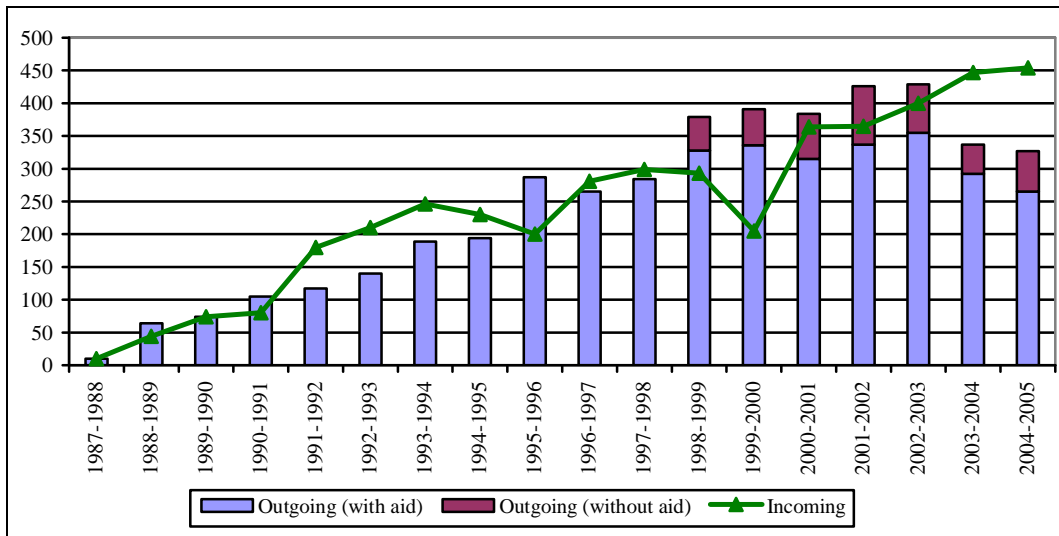


Table 1. Outgoing Erasmus students in Spain (2003-2004).

Nº order	University	Erasmus students	Erasmus/ Overall enrolment	Nº order	University	Erasmus students	Erasmus / Overall enrolment
1	Pompeu Fabra	363	4,05%	33	Santiago de Compostela	423	1,22%
2	Deusto	397	3,57%	34	País Vasco/E.H.Unibertsitatea	643	1,21%
3	Pontificia Comillas	271	3,34%	35	San Pablo C.E.U.	100	1,21%
4	Navarra	267	2,55%	36	Vigo	319	1,17%
5	Politécnica de Valencia	921	2,51%	37	Almería	146	1,15%
6	Zaragoza	859	2,28%	38	Pontificia de Salamanca	87	1,14%
7	Valladolid	672	2,14%	39	Vic	43	1,13%
8	Politécnica de Catalunya	746	2,10%	40	Extremadura	298	1,12%
9	León	295	2,04%	41	Castilla-La Mancha	327	1,10%
10	Alicante	536	1,92%	42	S.E.K.	13	1,07%
11	Católica San Antonio	91	1,90%	43	Murcia	310	1,05%
12	Jaume I de Castellón	259	1,88%	44	Alfonso X El Sabio	99	1,01%
13	Autónoma de Madrid	648	1,87%	45	Málaga	366	0,99%
14	Valencia Estudi General	918	1,77%	46	Rey Juan Carlos	144	0,97%
15	Autónoma de Barcelona	726	1,77%	47	Girona	137	0,96%
16	Pública de Navarra	138	1,69%	48	Burgos	83	0,95%
17	Salamanca	498	1,66%	49	La Rioja	64	0,88%
18	Ramón Llull	188	1,52%	50	Jaén	127	0,88%
19	Carlos III de Madrid	260	1,51%	51	Europea de Madrid	63	0,85%
20	Granada	876	1,49%	52	A Coruña	227	0,85%
21	Alcalá	311	1,46%	53	Oviedo	282	0,81%
22	Mondragón Unibertsitatea	52	1,42%	54	La Laguna	210	0,81%
23	Politécnica de Madrid	621	1,42%	55	Cardenal Herrera-CEU	55	0,81%
24	Cantabria	187	1,42%	56	Illes Balears	98	0,78%
25	Lleida	128	1,40%	57	Politécnica de Cartagena	44	0,69%
26	Antonio de Nebrija	26	1,36%	58	Internacional de Catalunya	15	0,64%
27	Complutense de Madrid	1231	1,32%	59	Camilo José Cela	4	0,52%
28	Cádiz	293	1,31%	60	Huelva	51	0,44%
29	Córdoba	258	1,30%	61	Católica de Ávila	3	0,41%
30	Miguel Hernández	144	1,29%	62	U.N.E.D.	20	0,01%
31	Las Palmas de Gran Canaria	295	1,27%		Mean	307	1,40%
32	Barcelona	748	1,26%				

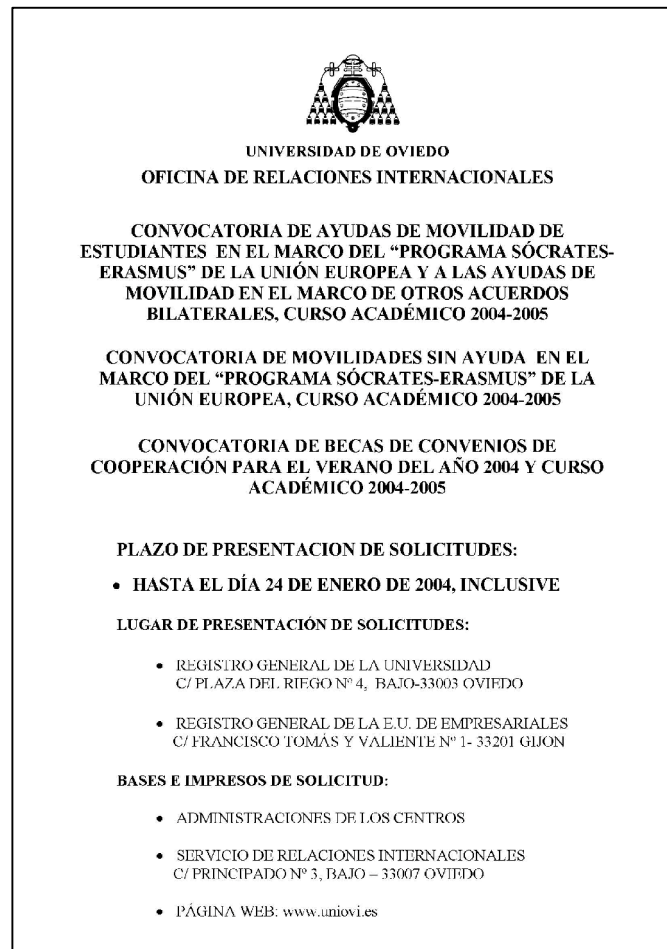
Source: Ministerio de Educación y Ciencia (2006).

2.3 Organization of the Erasmus Programme.

Before going into the policy changes developed during the last years, we will first explain the general characteristics of the Erasmus Programme at the University of Oviedo. The features for the previous year's call are the followings:

1. Public convocations of potential Erasmus students took place once a year, in January, and final results of the selection process were usually published in June. About 900 grants were offered to study abroad each year. Of these, more than 800 were Erasmus funded, in agreement with more than 200 European universities - bilateral agreements ("convenios") covered the remaining places for 25 world universities.
2. Foreign language exams were compulsory for all candidates. These exams were part of the selection process, being designed and coordinated by some Philology professors and lecturers. During the academic years 2003-04 and 2004-05 a minimum grade of 3 points out of 10 was requested in order to be eligible for mobility at the University of Oviedo, but the Faculty of Philology set a higher minimum to its students. This was due to the characteristics of this degree and the main role of foreign languages in their syllabus.
3. The University of Oviedo co-funded mobility together with the European Commission and the Spanish Ministry of Education. Fund distribution was made according to exact student/month shares, as is usual in most European universities. All in all, individual allowances of approximately 225 euros/month were allocated in the last few years.
4. Regarding the advertising of the Erasmus convocations, standard announcements were published on boards of faculties and departments (Figure 1). These adverts also appeared in the regional press.

Figure 1. Old poster announcing the 2004-2005 mobility programmes.



An evaluation of the main sources of the problem faced by the University of Oviedo regarding a remarkable fall in international student mobility had to look necessarily at some of the above-mentioned characteristics and particularly at the language and economic conditions for outgoing students.

A very specific barrier to mobility seemed to be the minimum language score imposed on candidates: students had to get 3 points out of 10. The exam was organised by the Office of International Relations of the University of Oviedo and coordinated by the Faculty of Philology. Students could sit as many exams as languages they needed for the desired destinations (up to six: English, French, German, Portuguese, Italian and Greek) because they could apply to more than one destination and thus several destination languages may be concerned. If they passed more than one language exam they could choose the destination.

The established language minimum was not very high, but it could be a relevant difficulty - especially in the case of less common foreign languages such as Greek or

German. However, a comparison with other Spanish universities without such a requirement made it somehow questionable. Most importantly, an evaluation of former Erasmus students - those who had gone out before a minimum of 3/10 was established - led the University of Oviedo to consider dropping the general application of minimum language scores: the students had experienced trouble with foreign languages, but they had successfully overcome the situation. Therefore, a minimum language level seemed to be no longer needed.

Considering the economic conditions of outgoing students, the decreasing amount of the Erasmus grants in real terms was a problem for all Spanish students and universities, as well as for the rest of European partners. Financial problems were mentioned by 20% of the 1998-99 Erasmus students (Teichler 2004). In the Socrates 2000 Evaluation Study (Teichler, Gordon and Maiworm 2001), estimations state that Erasmus students spent an average of 712 € a month during their study period in another European country and additional expenses amounted to 306 € a month. But the average monthly Erasmus grant consisted of 158 €, covering 22% of the expenses and only 52% of the additional costs abroad (Maiworm 2001). These results suggest that the increase of mobility depends deeply on funding. In this sense, Stastna (2001) shows that, in the Czech Republic, as support increases, mobility also rises. Taking this data into consideration, finding organizations that might co-fund the programme became a priority for the University of Oviedo.

2.4 The “big push” of international student mobility

In the autumn of 2004, a first set of policy changes were adopted regarding international student mobility (Erasmus) that dealt with the problems mentioned so far. The objective was set out very clearly: an improvement of international mobility that would take the University of Oviedo above the national average of student numbers. Basically this “big push” consisted of three types of measures: economic, linguistic and advertising measures.

2.5 Improving economic conditions

In general, students coming from families with higher incomes have more opportunities for a study abroad period. However, the Survey into the socio-economic background of Erasmus students (Souto and McCoshan 2006) did not find a relationship between parents' income status and participation in the Erasmus programme. Nevertheless, some indications reveal that low parental income does influence participation in countries where the students typically live with their parents and where the availability of direct national student support is limited. This is the case of Spain.

The quoted survey finds that the most common financial problem reported by Erasmus students is the insufficient Erasmus grant. Due to this, some students do not ever consider participating in the Erasmus Programme. As has been mentioned before, the amount does not cover half of the expenses. In the case of the University of Oviedo, the grant was about 225 € during the last three years.

Thus, students coming from modest households are particularly unwilling to take part in the programme due to the understandable risk and debt aversion of families. In order to promote the programme among this kind of households, one of the developed measures was directed to achieve financial support for these students.

Additional funding for the Erasmus Programme was obtained by the Directorate General for External Relations of the Regional Government of Asturias. It was argued by the University that the amount of the grants led many students not to take part in the Erasmus programme.

The additional funds obtained from the Government were devoted to create 20 grants of 300 euros/month that could be added to the existing grant. This scheme would be addressed to the students already selected as Erasmus each year, but it would be advertised before the selection process started, so as to send a message to lower class families and students. The reason was that grants were to be awarded according to just one criterion: per capita family income.

2.6 Relaxation of the language requirements

As said before, Teichler (2004) found that 50% of the students had problems when they arrived in the host country. But, at the end of the study abroad period, only 10% still felt unable to cope with the language of instruction. According to this diagnosis, the minimum grades in foreign languages were avoided at the University of Oviedo. Since 2004, each University centre can still set out a minimum grade for each language and it may differ from better known ones such as English to less known ones as Greek.

Most of the faculties eliminated such a requirement; only one third of all the schools have set minimum grades according to the characteristics of their students, the role of foreign languages in their syllabi and other considerations. For instance, the Faculty of Philology maintains its high minimum scores.

Compulsory exams were kept for two reasons: the scores are used to rank students and match the Erasmus destinations with students' demands -together with other grades and sometimes also an interview; besides, the exams send a message to students, placing them in relative terms with their peers regarding the foreign

language knowledge. Those students with poor scores have the possibility of attending language classes before the mobility in order to improve their skills.

2.7 Improving Erasmus advertising

A third group of measures dealt with the promotion of international student mobility. It was decided to improve such a promotion in several ways:

- Up to seven talks on the Erasmus programme were made on each campus by the Director who always asked former Erasmus students to join him/her and to share their own experiences.
- A new design of adverts and brochures was made, addressing specifically international student mobility at the University of Oviedo.
- A new slogan was adopted, which brings in an aggressive position: "Hazte internacional" (make yourself international).
- Substitution of old adverts in the press by new posters in faculties and schools.
- Announcements on the main web page of the university (www.uniovi.es) were launched with the new slogan and designs.

The new poster and brochures are shown below in Figures 2 and 3. The "O" symbol refers to the University of Oviedo and the company of different accents reminds us of the different languages of the European Union.

Figure 2. New poster announcing the 2005-2006 mobility programmes.

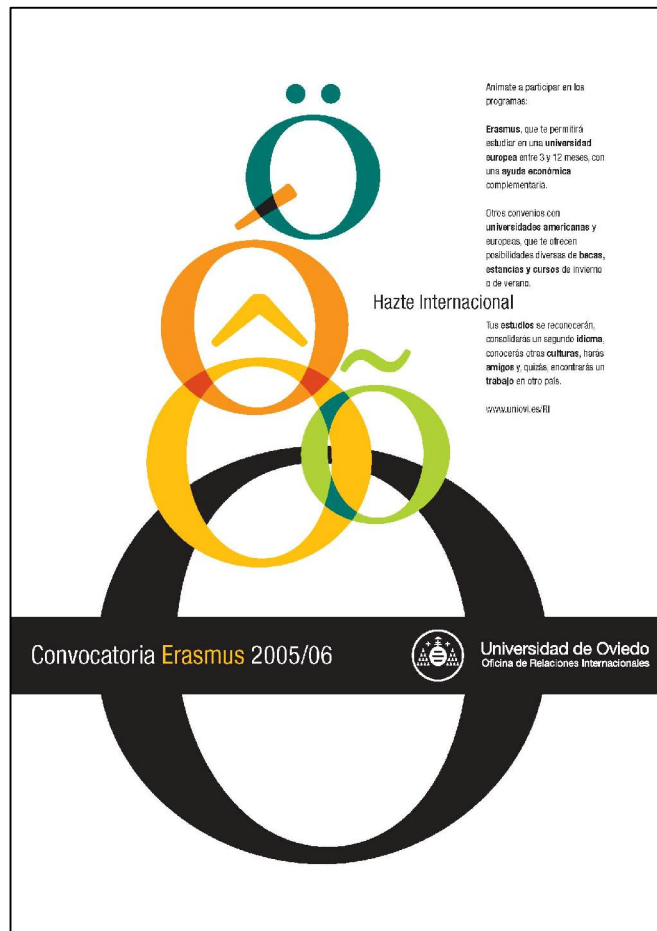
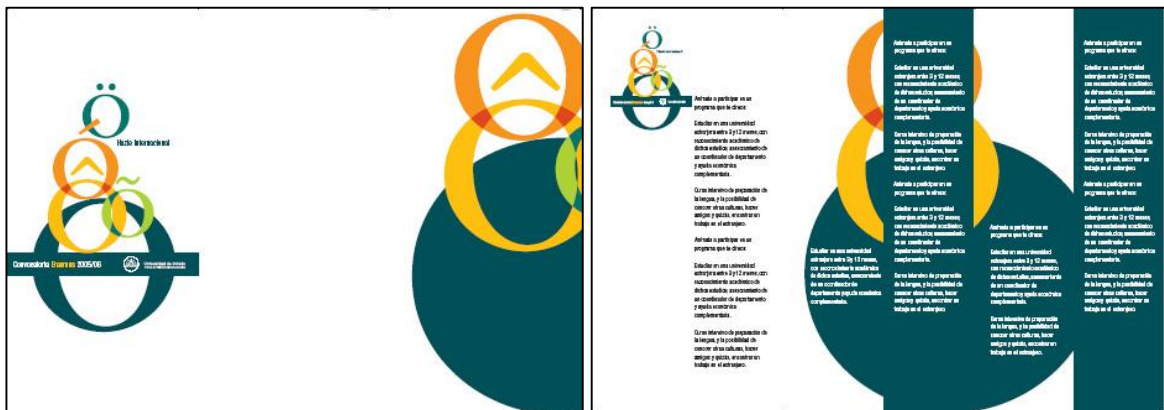


Figure 3. New brochures announcing the 2005-2006 mobility programmes.



More than one year after the measures were adopted, a short-term evaluation of outcomes can be carried out. This evaluation covers the convocation, selection process and effective outgoing mobility that correspond to the academic year 2004-

2005. The main goal of this evaluation is to analyze each kind of the adopted measures: economic, linguistic or promotion.

Regarding this analysis, the assumptions originally made by the authors considered that the impact of both language and economic measures could be calculated first. Then, the residual outcome would be caused by the third measure, i.e. the better promotion. However, during the analysis, it was concluded that part of the outcome can be derived from two of the measures or even by the three of them at the same time.

Even if the residual analysis is ruled out, we should first present the general numbers of the 2004-2005 campaign. That year, there was an increase of 4.8% in the number of outgoing Erasmus applications - from 788 to 826 candidates; a raise of 29.9% in the number of selected students was also observed - 112 students; and an increase in the number of students who actually moved (i.e. after the usual resignations) was set at 28.6% - 96 students. All in all, these numbers were considered as satisfactory at the University of Oviedo.

The analysis of the effect of the language measure can be done straightforwardly: a student obtaining a score below 3 in the compulsory language examination would not be considered eligible under the previous rules. However, he/she would now have the possibility of going abroad with an Erasmus scholarship and could be added to the measures related to language. Still, this estimation was not as simple as it may seem, since students often sit two or more examinations -up to a total of six: English, French, German, Portuguese, Italian and Greek- and apply to more than one destination and thus several destination languages may be concerned. A detailed analysis of both language grades and final destinations led to conclude that exactly 109 students who went abroad in 2004-2005 would not have been allowed to go under the old rule.

A more complex matter is the study of the effect of the economic measure that gave out 20 additional grants to students coming from low income households. Students participating in the programme do not usually report financial data, and per capita family income was available only for those who applied for the grants. These students had to report whether their family income was below some parameters. Amongst these students, the grants were given to those with the lowest per capita income.

The main problem regarding the effect of the grants was that there was no comparison group from the previous year, since the grants programme was new. Therefore, an indirect analysis was performed by using a proxy variable to measure income: the number and percentage of students who applied to the general grants programme of the Spanish Ministry of Education (MEC). Application to MEC grants also requires having an income below certain levels. The hypothesis of finding a greater number of low income students in the year 2004-2005 was the logical

consequence of expecting to find a positive effect in participation due to the new grant programme. Thus, a greater participation in MEC grants was expected.

Results of the indirect analysis of the economic measure appear to be almost irrelevant. The figures show that the percentages of MEC grant holders are almost equal among the applicants to Erasmus grants in the two years, both among those who were selected for the programme and among those who were not. Therefore, the composition of the groups of applicants in both 2003-2004 and 2004-2005 academic years is similar regarding income-related status (MEC grants) (Table 2). Thus, no significant results emerge from the new grant programme.

Table 2. Comparison of Erasmus applicants and their "MEC grant" status.

		2004/2005	2005/2006
Selected for Erasmus	Applied to MEC grant programme	19.5%	20.4%
	Obtained MEC grant	13.0%	12.2%
Not selected	Applied to MEC grant programme	14.8%	12.9%
	Obtained MEC grant	7.4%	7.7%

Finally, the effect of the advertising measures is a more ambiguous one. It could be argued that publicity affects the number of applications, and then, if such number increased, it could be due to a better communication policy. However, the overall enrolment at the University of Oviedo is currently falling due to demographic reasons and this decrease is a great one in the region of Asturias. This would subsequently allow a decrease in the number of students applying for Erasmus grants if the participation rate would be constant (less students, less Erasmus). Even a greater participation rate could overlap with a decrease in the number of Erasmus students. Finally, additional students could be applying to the programme led by the new grants or by the news regarding language requirements relaxation, i.e. independently from the promotion novelties.

The complexity of the causal factors - to which the *Prince of Asturias Award* given to the Erasmus Programme could be added - does not prevent us from recognizing the improvements in the number and the rates of application for Erasmus scholarships during the analysed year (Table 3). The rate of 2.63% means an increase of 18% with respect to the average of the previous four years at the University of Oviedo - the number of applicants (826) means an absolute increase of 3.7% with respect to the same average. Therefore, a satisfactory outcome of these measures contributed to the improvement in student mobility.

Table 3. Results of the 2005-2006 convocation:
number and rate of applications.

	Number of applications	Rate of applications /overall enrolment
2001/02	858	2.21%
2002/03	798	2.17%
2003/04	738	2.06%
2004/05	788	2.11%
2005/06	826	2.63%

Conclusion

In this paper, an analysis of different measures aimed at fostering participation in the Erasmus programme was presented. At the University of Oviedo (Spain), outgoing numbers of Erasmus students were falling due partly to a decrease in student population, as a consequence of demographic changes. During the academic year 2004-05, several measures were implemented to try to counteract this trend. The policy changes included the following: improving economic conditions - through an additional grant for lower income students obtained from the regional Government -, relaxing language requirements, and improving promotion of the programme among the student population.

As a consequence of these changes the number of applications and outgoing Erasmus students increased in the year 2005-06. Our purpose is to evaluate the impact of each policy change over the increase in the number of students who applied to go abroad with the programme and also over the actual number of students who became Erasmus students. We use data concerning either the number of applications or the programme during the academic years before and after the implementation of the evaluated changes.

The results of the analysis showed the outcome of relaxing language requirements. Second the effect of promotion measures and, finally, economic measures were analysed. These results bring about an interesting debate on the importance of language learning and whether it should come first -i.e. if language should be a priority previous to mobility applied to all students - or, instead, if language learning may be left to the mobility itself to avoid it functioning as a barrier to mobility for many. Such a barrier is even bigger than the economic one, as it may have been the case at the University of Oviedo until 2005.

Results from the Temcu Project: a teacher training module Marián Morón, Guadalupe Soriano and Dorothy Kelly

Résumé

Il est difficile de remettre en question que la mobilité augmente dans le supérieur et qu'elle offre des atouts. Toutefois, la préparation des enseignants face à cette nouvelle réalité et à la présence d'étudiants étrangers est une autre chose.

Le projet Temcu, qui trouve ses origines dans un travail de doctorat réalisé à l'université de Grenade (Espagne, cf. Tsokaktsidou 2005a), a mis au point un module dont l'objectif est de faire prendre conscience aux membres du personnel des établissements d'enseignement supérieur de cette réalité. Le module est le résultat d'une action-recherche, co-financée par l'Action 6 du programme Socrates, menée sur trois ans par cinq universités européennes.

Les différentes étapes de travail qui ont mené à la conception du module ont été les suivantes:

1. Analyse des besoins des erasmus et des professeurs recevant des étudiants internationaux dans leurs classes (quantitatif et qualitatif).
2. Analyse des résultats.
3. Mise au point du module.
4. Evaluation et validation du module.

Cet article donne une vue générale du processus et décrit le module.

Mots clés: mobilité académique, étudiants Erasmus, Temcu, module de formation pour enseignants.

1. Introduction: the Temcu project: a brief outline

The Temcu project, co-funded by the European Commission, Socrates Action 6, brought together five European Higher Education (from now on, HE) Institutions in order to analyse the impact that European student mobility has on university teaching practice.

The Temcu team of researchers come from the University of Granada (UGR), Spain; the University of Cyprus (UCY), Cyprus; the University of Limerick (UL), Ireland; the University of Ljubljana (ULJ), Slovenia; and Liverpool John Moores University (LJMU), United Kingdom. These institutions belong to different educational traditions, a basic element in the implementation of a project of these characteristics, as it will be commented later on.

Origins of the Temcu proposal

The idea was born at the University of Granada, which receives around 2,000 exchange students every year. The AVANTI research group detected that the presence of exchange students in the Translation and Interpreting Faculty was altering, in various ways, the “traditional” teaching of this discipline. In fact the Faculty of Translation and Interpreting is the second most important school in terms of incoming exchange students that come to the UGR every year. As an example, the directionality of languages was altered: students learn how to translate/interpret from an A Language (LA), mother language, to a B Language (LB), foreign language, so that they follow courses based on their LA-LB/LB-LA combination of languages. Tsokaktsidou (2005a), from the AVANTI research group, analysed the situation at the Translation and Interpreting Faculty and demonstrated the strong impact that the presence of foreign students (with different and complex language combinations) was having on the Translation/Interpreting teachers’ daily practice. She studied the impact of the multicultural and multilingual learning environment for the teaching of Translation and produced a guide of good practice where a set of guidelines are presented for teachers working in similar circumstances (Tsokaktsidou, 2005b).

Taking Tsokaktsidou’s work as a starting point, the AVANTI research group together with the AREA research group (from the Department of Didactics and School Management, Faculty of Education, UGR) decided to submit a proposal under Action 6 of the Socrates programme (2003 call for proposals) as it included in its list of priority areas for study the training of teachers (no specification of level), and of course as part of its general remit, an interest in the European dimension in education. It was felt that this was the ideal context in which to apply for funding for our project, and we indeed were lucky enough to be successful in our application.

The team of researchers

The Temcu team was formed by professionals sharing a longstanding experience in the fields of: translation, intercultural communication, multicultural education, philosophy of education, teacher training, sociolinguistics, language teaching, with experience in the design, validation and application of quantitative and qualitative instruments for data collection, the design and running of exchange programmes, teaching multicultural and multilingual groups, the design and application of teacher training materials, including electronic, distance and on-line formats.

Briefly, some initial requirements were set in order to gather partners having longstanding knowledge, competence and expertise in the main areas of the Temcu proposal:

- Length of experience in exchange programmes;
- Multidisciplinary, multilingual and multicultural nature and experience, so as to produce the materials we needed;
- Representation of various learning cultures and systems, in order to produce a cross-cultural training module (both in its design and in its implementation);
- Extent of adaptation to the European Higher Education Area (EHEA), in terms of producing a module which could contribute to teaching trainers in line with the new demands of HE in Europe.

At a first stage, the UGR contacted some partner institutions working together in the development of a triple-award mobility programme (the Applied Languages Europe programme) since 1987, as they were partners involved in the issue of international education, exchange programmes coordination, and also institutions receiving important figures of incoming exchange students from a great range of EU institutions. As a consequence, LJMU and UL joined the Temcu team. In addition, it was thought that it would be interesting, and also of a great relevance for the project, to have representation of some new EU member states, who are now entering mobility agreements and allowing new study itineraries for European students. ULJ and UCY were contacted through personal and professional contacts established by the Temcu initiators in the field of multicultural education, and translation and intercultural studies.

Apart from the different disciplinary and epistemological backgrounds of the team members, we were pleasantly surprised that they all shared their motivations and expectations (essentially an interest in student mobility and its success) on embarking in the Temcu project; moreover, it was a very positive surprise to discover that there was extensive agreement on the major principles of the project from the very beginning. There was, therefore, broad consensus regarding work methodology, distribution of responsibilities, approach to the main issues addressed in the research.

Objectives

The main objective set by the TeMCU group is to promote better teaching practice among university staff who receive incoming European exchange students, the final product of this research being a training module, helping to enhance skills of university teaching staff who receive incoming European exchange students. In this paper, the principles guiding the Temcu module design will be dealt with, as well as the fundamental contents addressed in the module and some directions for the future cross-cultural implementation of the training tool.

Moreover, the following secondary objectives were also set:

- To raise awareness within universities regarding multiculturalism;

- To identify the pros and cons of multiculturalism for teaching staff and mobile students;
- To contribute to improving the teaching experience of staff dealing with mobile students in mixed groups with home students;
- To contribute to improving the learning experience of mobile students in host institutions;
- To identify and disseminate practices appropriate for teaching mobile students in different European university systems;
- To promote continuous staff training for multiculturalism and interculturalism;
- To improve the level of multicultural and intercultural competence of all those involved in university education.

Research methodology

The project carried out by Temcu has consisted of different initiatives in order to detect the needs of those involved in the multicultural classroom: teachers at university, mobile students and exchange programme coordinators. Figure 1 below shows a summary of the different steps followed in the research carried out by the Temcu team until the final design of a training module for university teaching staff dealing with multicultural groups of students. The project has completed an initial stage during which the training module has been designed and validated, but much work is still to be completed on the analysis of the wealth of data collected.

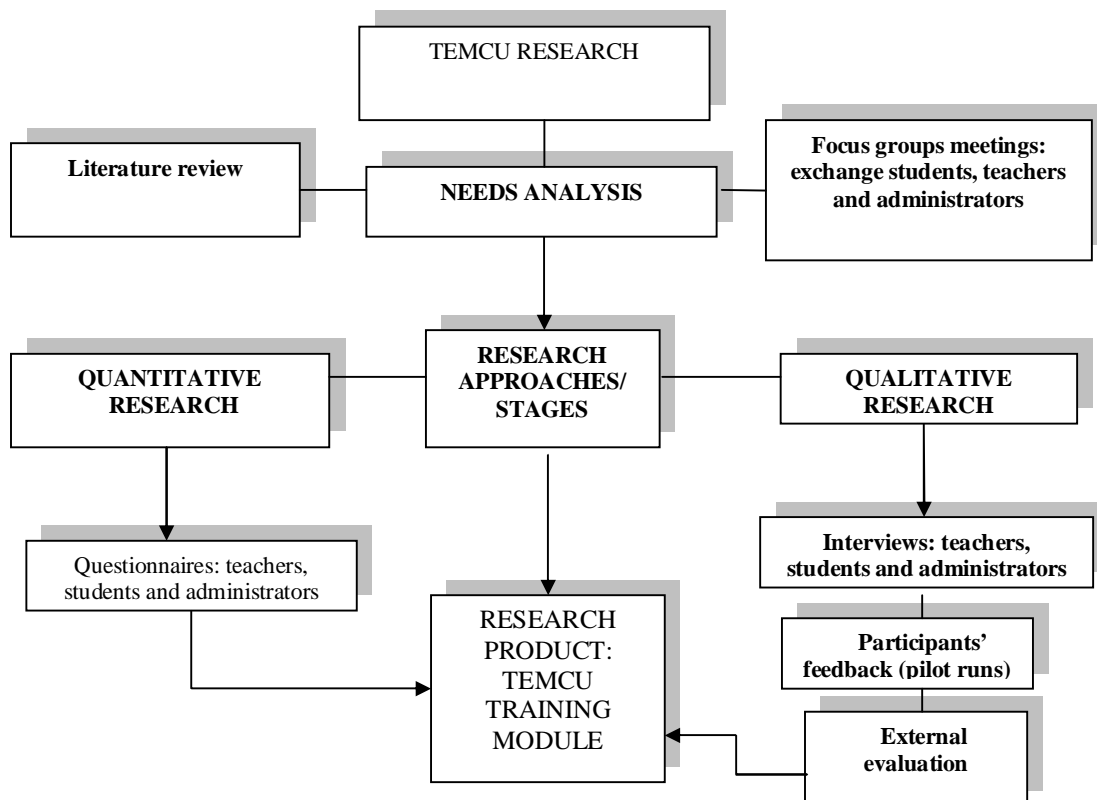


Figure 1. The Temcu research: approaches, stages and research instruments

As one can notice from figure 1, a mixed-methods approach has been followed in order to carry out the Temcu research. Various reasons are at the root of this final decision:

- Firstly, members believed it was more interesting to explain rather than merely describe the situation focus of study; for this reason two different sets of research instruments were used: questionnaires, in order to collect data from the different groups of research subjects, so that a breadth of perspective could be attained; then, interviews and focus-groups meetings, in order to obtain more detailed and personalized information on the particular cases, and gain a depth of perspective.
- The different disciplinary backgrounds and research traditions of the members of the project.
- After the first exploratory qualitative research was carried out, the research group strongly felt that purely quantitative data would not do justice to the complexity of the experience. The qualitative interviews allowed those interviewed to go into more detail, giving them the chance to express everything they felt about their experience, and was therefore more “authentic”.

Research approaches are then: 1) qualitative, both in a preliminary-exploratory research stage, and later in a post-research stage where feedback from module pilot participants as well as from the external evaluation of the module, were incorporated for the final design of the Temcu training tool; 2) quantitative, in terms of the survey design itself, aimed at collecting data from all the groups involved, in a large-scale research survey to be carried out in all partner institutions.

2. The Temcu module

We will now focus on presenting the basic principles and guidelines inspiring the design of the Temcu module, both in terms of the design work itself as well as in terms of module contents and their implementation.

2.1 Principles guiding the design and implementation of the module

The design of the training module reflects the functioning of the research group from the beginning in the sense that the characteristics assigned to the module are the result and the reflection of the evolution of the group’s work during the development of the project. Therefore, the module reflects and responds to a need of team work, face-to-face and distance communication, awareness of cultural differences, awareness of differences in educational systems and teaching and learning cultures, and awareness of the different degree of implication and commitment of the different partners to the EHEA. Taking the objectives mentioned above as a starting point, a

series of guidelines have inspired the design of the module. Figure 2 below summarizes those basic guidelines, which will be further analyzed:

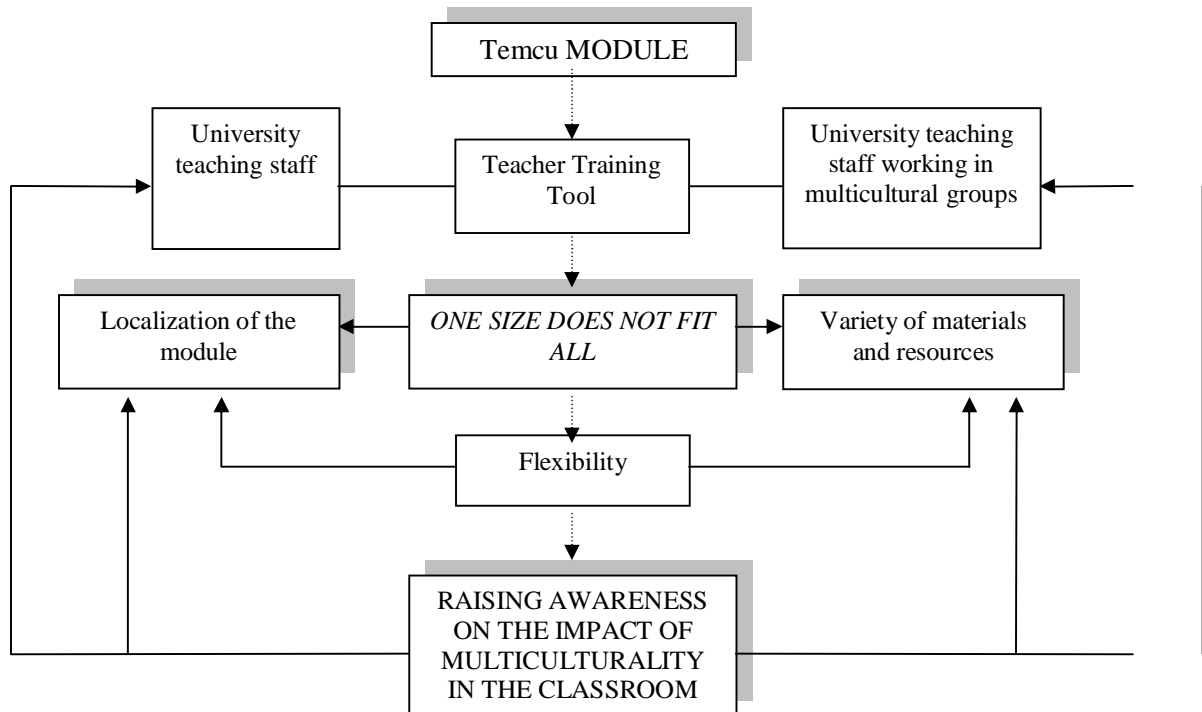


Figure 2: Basic guidelines for the module design

2.2 One size does not fit all

This has proven to be a basic premise in the module and was considered to be a starting point for the Temcu research team. All the team members are experienced lecturers in their different disciplines, and their knowledge about the reality of teaching has confirmed for them that there is no magic solution to fit everyone's needs when talking about teaching and learning. Moreover, in a context where divergences between the EU higher education systems and institutions and subsequent different teaching and learning traditions and students' expectations are a fact, we have to wonder if it is possible to look for one single strategy to teach all students, that is if just one teaching strategy can respond to the needs of students from different backgrounds, teaching and learning traditions, cultures and languages. We had to acknowledge that a single approach to staff development in this context would probably not be practical. This principle has been a keystone in the design of the module.

In addition, this basic principle is in line with the evolution of teaching and learning paradigms within the EHEA, when educational systems are seeking for student-centred approaches, in order to ensure that more individualized attention to each student's needs is provided, that training is based on specific and adapted learning

outcomes and that the students will be provided with the knowledge and skills that will allow them to learn how to learn autonomously.

2.3 Flexibility and respect for diversity

As a result of the previous premise, flexibility became a second key issue. There is no way of approaching interaction in a multicultural setting without talking about flexibility and respect for the other's point of view. The team members share long experience in international relations and the management of exchange programmes, not to mention their experience in working with international students in their daily classroom routine. It is our belief that this has given us an open-minded perspective when dealing with new working methods or different ways of teaching and learning. We have to keep in mind that "different" does not mean "worse" or "better", it just means "different".

2.4 Awareness raising

Bearing in mind these two principles, it was clear that the training module was not to present a set of teaching recommendations to university lecturers dealing with international students. Guides to good practices have proved to be useful resources when they are adapted to specific teaching and learning contexts and participants (Ryan, 2000, Carroll and Ryan, 2005, Tsokaktsidou, 2005b). The Temcu module was designed, however, not as a guide for teachers but as a training tool to be used cross-culturally, that is, able to be implemented in multiple contexts, allowing equal access for participants from various backgrounds. For this reason, and due to the divergences in teaching and learning in the different countries in Europe, leading to the various teaching traditions of university lecturers and the different learning styles that students are used to, the main objective in this module is to raise awareness of the issues arising when dealing with international groups of students. These questions are highlighted in the module in a flexible and inductive fashion, allowing participants to reflect individually on their relevance to their particular cases, as we will comment later on. Flexibility and adaptability are stressed, so that participants in the module can reflect on and adapt their teaching practices as they find appropriate in their own teaching and learning contexts, within the framework of the EHEA.

2.5 The Temcu module as a generic teacher training tool

Although the Temcu module originally aimed at addressing issues relating to teaching international students, it soon became evident that many of the issues that could possibly arise would be applicable both to international and local students in the different institutions and contexts where the module was going to be implemented. In this way, the module may contribute to more reflective teaching practice in general, helping teachers become more aware of their students' needs, reactions, expectations, and so on, especially in contexts where there is little or none teacher training at university level. Moreover, it was thought that making participants reflect

on the different issues addressed in the module will permit a deeper understanding of the role they, as individuals, and their institutions, in general, will have to play in order to adapt to the Bologna requirements.

2.6 Localization

The essential implication of our basic principles of flexibility and adaptability, as indeed is frequent in any curricular or syllabus design undertaking, is that the module would have to be localized each time it was to be used, and this as a result of the premise mentioned above: "one size does not fit all". Teacher training needs vary from one country to another and from one institution to another. Similarly, participants' prior knowledge of international students' teaching, management and coordination, support for exchange needs and attention to diversity, among other factors, will vary even within one institution. In addition, there is a huge variation in the pace at which the EHEA is being introduced in different European countries, some having already adapted structures and curricula, others not really having taken serious measures at all. This means that flexibility becomes again a key concept, not only in the design of the module itself, but also in its running. This calls for an adaptation of the module every time it is to be implemented, granting a central role as course designer to the facilitator who will guide module participants throughout the learning process.

2.7 Wide range of materials

During the first stage of needs analysis, the team carried out an extensive literature search and various brainstorming meetings; it conducted numerous student interviews and focus groups. Additionally, the quantitative stage and the corresponding questionnaire results provided interesting data to be exploited, not only for research purposes, but also as learning materials for the design of module activities. The team aimed to make the most of the research materials, adapting them and benefiting from the results obtained in order to use them as learning resources for the module participants. Some of those resources designed for the needs analysis and used for the pilot running of the module (and to be included in the module itself) included video materials, questionnaire results or translated excerpts from interviews, among other things.

2.8 Mixed format: face-to-face and distance

Although the original idea was to produce a fully on-line module, allowing participants to follow the module exclusively as distance learning, this initial thought was soon changed. As the project advanced, and as it was confirmed in the pilot runs of the module, it became more and more obvious to the team that personal face-to-face interaction between module participants and facilitator, and among participants themselves, was needed. The facilitators could, however, make ample use of on-line

preparatory, back-up and follow-up materials and activities, adopting a blended learning approach.

2.9 Need to incorporate feedback for potential participants: pilot running of the module

Undoubtedly, the team considered that no final product was to be designed without feedback from potential real module users. In this sense, it was important for the module designers to ensure that the final product really “functioned” in different contexts, that is, that it was a fully cross-cultural training tool. For this reason, two different universities implemented the module on a trial basis: the University of Granada and Liverpool John Moores University.

Attention was paid in the module trial runs to the fact that an “Anglo-Saxon” approach had been adopted at the design stage; the module aimed at raising awareness without providing the participants with magical solutions for the situations addressed in the module. Module designers were concerned about the implications this was going to have when trying to develop the module in a different (non-Anglo-Saxon) academic culture. This is why the pilot was held in two different institutions, which required the adaptation of some of the activities and resources to the new academic tradition. As an example, some of the activities included in the module were based on participants being used to a given class format (i.e. seminar) which turned out to be unknown to certain participants as a teaching situation in their subject areas. For this reason, module facilitators had to look for alternative activities, further support materials in order to give real-life examples appropriate and meaningful for participants. Inductive approaches were followed, allowing participants to exchange experiences and practices, benefiting from the fact of bringing together experts from different subject areas. These hypotheses were confirmed by feedback from participants in the pilot runs in both institutions. Consequently, the conclusions of the pilot in one institution and the other were quite different. Differences were also noted in questions such as the degree of knowledge and development in certain fields (international education, student-centred approach, teacher training, among others) or even in the implementation of the trial of the module itself, which was approached differently by the module facilitators in the two institutions.

3. Stages followed in the design of the training module

Once the basic principles and guidelines followed in the design of the module have been explained, we will now concentrate on explaining the different steps taken in the design of the module, summarized in the following figure:

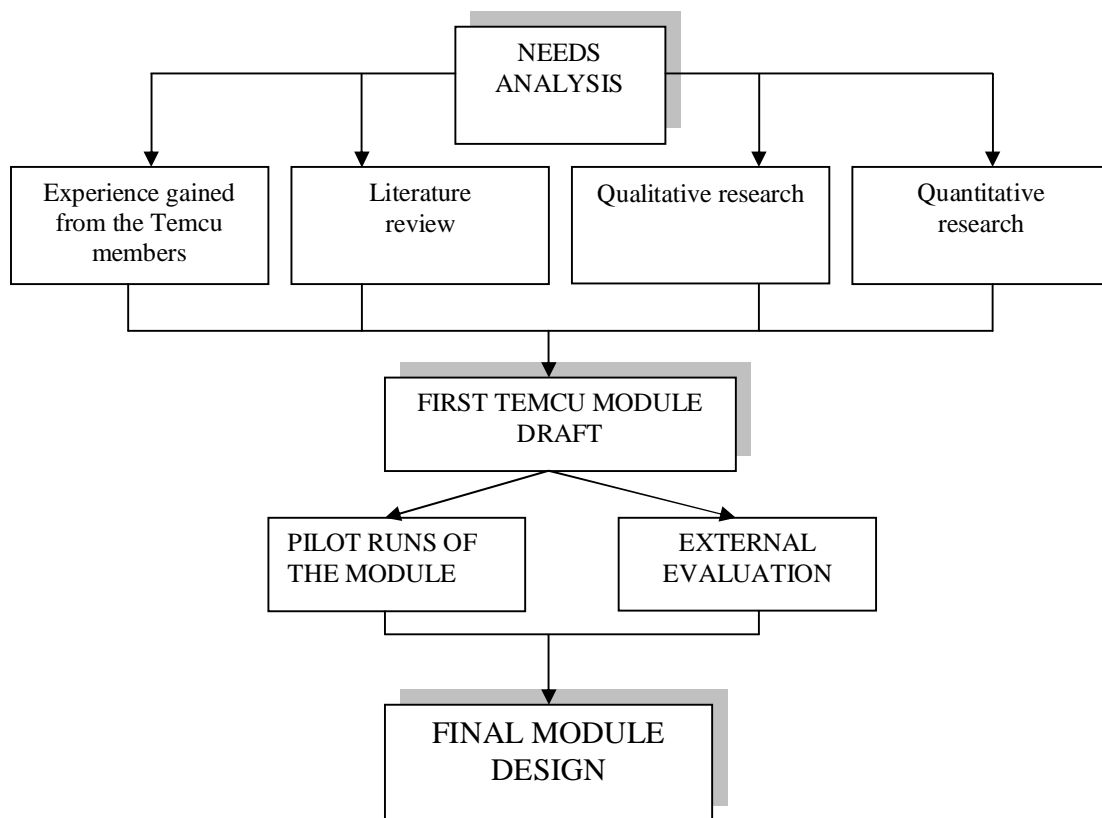


Figure 3: Steps taken for the design for the Temcu training module

As it can be seen from the figure, there are four main inputs for our needs analysis: those designed in the framework of this project, both quantitative and qualitative, work already carried out by other researchers (literature review), and of course, the team's own experience in teaching multicultural groups and working with exchange students.

After these initial stages of needs analysis, a first draft of the module was prepared jointly by the project partners, and a provisional module structure was agreed in the third plenary meeting. This module consisted mainly of a traditional structure consisting on three different units to be followed by participants in chronological order from unit 1 to unit 3. However, after the two pilot runs and the external evaluation, this chronological module structure was abandoned as it was found to be too rigid. If flexibility was one of the guiding principles in the whole design of the module, we could not try to lead participants through the module the way we thought it best but we had to allow them to move freely from one section to another. This meant eliminating the hierarchy established by the numbering of the different parts of the module, thus allowing participants to follow different itineraries as they wished. A diagram structure instead of a linear progression was suggested, offering a variety of entry points to the content and activities, and content-related titles were modified to

make the content more attractive for participants. The final module structure is shown below:

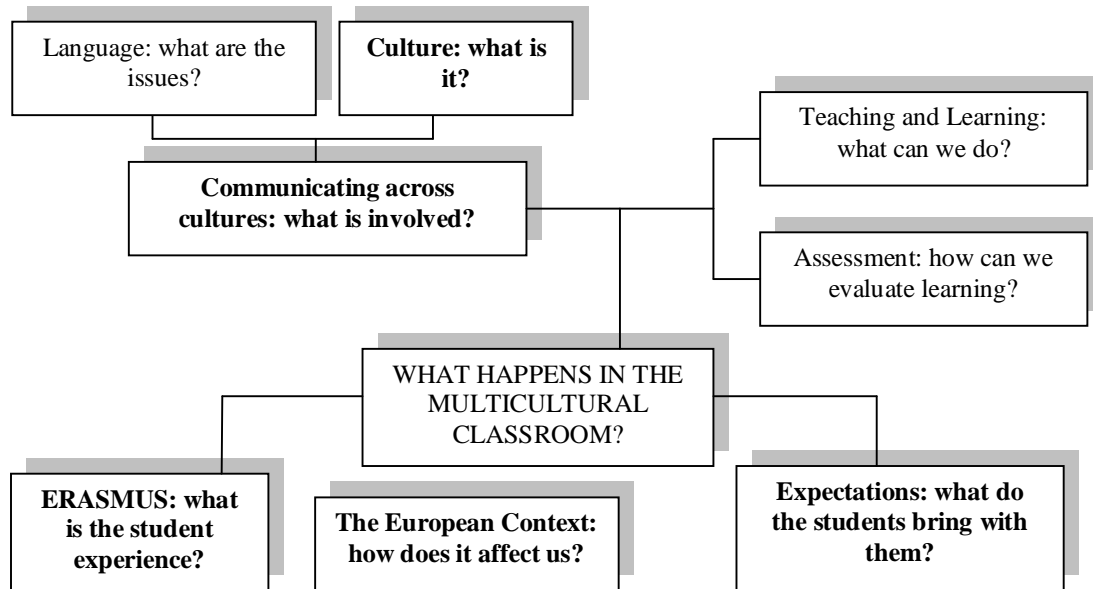


Figure 4: Temcu training module

Apart from offering far more flexibility than the former one, the new structure also responded to the needs detected during the pilot runs of the module and after the external evaluation. Therefore, the module was somehow redesigned to be used as a teacher training tool in general, not only for teachers receiving incoming international students but also for all teachers dealing with all kinds of students, and this due to our findings regarding teachers' lack of knowledge concerning their students, their expectations, problems, needs, etc. This general lack of knowledge about their students also extended to the international students in the classroom, not only because in some cases teachers are not even aware of the presence of international students in the class (especially in those cases where there are big university lectures), but also because some teachers are not aware of the reality of the study period abroad and tend to think that all to be taken into account are linguistic problems, forgetting about personal and academic aspects, or even professionally-oriented outcomes for the study period abroad.

Moreover, a wider range of materials was included in the module, including video clips, real timetables from students at different institutions, academic calendars, examinations, etc. so that teachers may become aware of the differences between the teaching and learning traditions in Europe. It is clear that not all materials would have to be used every time the module is implemented but, responding again to the need to localize the module every time, facilitators will use them depending on the particular needs of every occasion.

Finally, a guide of good practice aimed at raising awareness among teachers regarding what can be done to improve their teaching practice, in their own contexts, and feedback sheets for participants to express their opinions about the module, its contents, objectives, etc. would also be included.

4. The future of the module

The Temcu team is convinced that the efforts made so far, together with the experience gained and the results gathered during the research period, all point to the development of future innovative projects in the field of international teaching and learning practice at university level. The strategy we have opted for regarding the future implementation of the module is twofold. On the one hand, Temcu partners will encourage their own institutions to commit themselves to adopting the module as part of staff development programmes. In this sense, during the pilot run of the module in LJMU, it was suggested that the module be accredited as a professional development course (optional professional development programme) and/or to be part of induction for new teaching staff. They also suggested that it could perhaps be part of the British PGCE, Postgraduate Certificate in Education. On the other hand, dissemination will take the form of offering “staff tutors” to other institutions interested in implementing the module. These “staff tutors” would be responsible for training module leaders at the new institutions, explaining its content and making the most of it in the different contexts. As a result of this aim and also due to the need to localize the module every time it is going to be implemented, facilitators’ notes have been created aimed at “training” facilitators.

The aim, therefore, is for the Temcu module to become a tool for curricular innovation in in-service teacher training as well as in preliminary teacher training (induction) programmes, where needed. As Ulrich Teichler has pointed out:

“Those who are involved in curricular innovation often express dissatisfaction because they do not see the meaning of their activities beyond being an island of innovation for those who participate. They want feedback regarding quality, would appreciate some dissemination, would like to know where similar or contrasting innovation is visible, and so forth. These comments do not so much call for evaluation as an instrument of control as for activities to differentiate between successful and less successful experiments and to help those who had embarked on innovative activities to improve and disseminate good practice” (2001: 217).

Therefore, partners feel committed and willing to contribute to future initiatives for making the most of the teaching and learning experience of both local and international students and teachers, promoting the exchange of experience for the benefit of all involved.

Conclusion

As has been pointed out above, it has been evident from the outset of the project that its very nature meant that we were not designing a one-size-fits-all set of magic solutions to teaching and learning difficulties in the multicultural context of the university classroom involving exchange students. In the application of this basic principle, the different stages of the project have led us gradually to the final version of the module. The materials need to be adapted or easily adaptable to the different contexts in which they may be used. Adaptation in this sense may apply to a variety of aspects such as university systems, the language used, cultural and institutional values, disciplinary considerations, the prior experience and knowledge of participants in each edition of the module and so on. The module consists, therefore, of a series of materials to be used by facilitators as is needed on each individual occasion. The sequence of content is not fixed, but rather flexible, allowing multiple entry points, depending on the prior knowledge, experience and interest of the participants in each case. The material is designed to be used from multiple cultural and institutional viewpoints, offering sets of resources and recommendations for facilitators on how these may be used, depending on the outcomes intended. At this stage of the project, materials are available in English, Spanish, Greek and Slovene as project team languages. It is hoped that French, German and Polish versions will be available in the near future. The majority of the materials, activities and tasks are inductive in nature, and have been initially designed for blended learning with both on-line and face-to-face activities, although more theoretical reading is provided for those who may prefer a deductive approach, and it may eventually be possible to follow duly localized versions of the module fully on-line¹.

¹ For more information on the module or on the Temcu Project, see Atkinson, D., Morón, M. and Kelly, D. (eds.) 2006. *Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project*. Granada: Atrio, or visit the official webpage of the Temcu project: www.temcu.com.

Academic mobility and intercultural dialogue
Liudmila Kirpitchenko

Résumé

Les recherches sur le rôle de la culture sont constituées par de nombreux domaines qui s'articulent autour des interactions humaines. Néanmoins, ces recherches ne décrivent pas comment la culture facilite ou freine l'intégration des immigrants. Cet article passe en revue les définitions de certains termes qui serviront de base à une étude en cours sur le dialogue interculturel positif entre universitaires mobiles issus de cultures individualistes et collectivistes. Ma contribution tentera également de montrer que les mécanismes d'intégration sociale peuvent être améliorés si le rôle de la culture est pris en compte.

Mots clés: intégration culturelle, individualisme, habitus, culturalisme.

All our findings point in the direction that communication and the potential for dialogue have to be improved. Therefore I wish the message of this report to be that greatly increased efforts at creating and strengthening structures in the *communication between differing value and normative systems* in the world is of foremost importance. May this be the message of the Club of Rome for the twenty-first century: Take care of *the cultural basis of human coexistence?* (Emphases added)

Weidenfeld (1998: xi-xii) *Report on Social Cohesion for the Club of Rome*

The role of cultural interchange in human interactions has always fascinated social researchers. Interest in everyday intercultural communications has become even more salient in our age of amplified migration of people, ideas and cultures across continents. The European Commission declared 2008 the *European Year of Intercultural Dialogue*, underlining the importance of intercultural communication among the European Union's (2006) strategic priorities. Intercultural dialogue does not happen merely by creating opportunities for contacts and it was recently manifested in the ethnic unrest in many European countries in late 2005, followed by Australia's race riots in December 2005. Across the ocean, the USA saw a series of giant protests demanding fair treatment of immigrants in the spring 2006. These civil tensions further highlight the need for enhanced research on the conditions leading to favorable intercultural contacts, looking at best practices internationally, linking research to policy development and disseminating research results to the public.

Academic mobility is a growing phenomenon worldwide and Australia is one of the largest beneficiaries of this movement of people, cultures and ideas. My research work in progress looks at the Eastern European academics who are coming from mainly collectivist cultures into the Western largely individualist societies. It is known that collectivist cultures differ from individualist cultures in many manifestations of everyday behavior, attitudes and perceptions. My research study aims to examine how these different cultural patterns interact in a particular academic setting and what prerequisites are necessary for success in intercultural dialogue in academia. This paper represents an initial exploration of the theoretical issues regarding the role of cultural patterns in intercultural dialogue in academia.

Our cultural pattern or embodied culture has a heavy bearing on our everyday experiences yet *cultural* aspects of immigrant integration are often overlooked, under-researched and under-theorized. My interest in the role of everyday embodied culture in human interactions began in the early 2000s when I conducted research at the Department of Canadian Heritage and carried out a series of interviews with academic migrants from different ethno-cultural backgrounds on their perceptions of cultural integration. My respondents observed that very often their culture seemed to be treated as a sum of ethnic food, music and dance and therefore it appears to be reduced to culinary and artistic expressions. They felt that their everyday culture as a way of life seemed to be less known by the receiving society which often presented impediments to successful integration (Kirpitchenko 2004a, 2004b).

Based on these insights, the purpose of my research in progress is to explore how different cultural patterns shape and precondition intercultural dialogue in academia. I examine work-related experiences of academic migrants from Eastern Europe, i.e. professionals with postgraduate degrees previously employed in academic institutions in their home countries. This sub-group of professionals is a promising subject for study since the academic immigrants possess unique characteristics which are not found or rarely found in other migrant groups. These characteristics include: high levels of education and professional experience, consequently high propensity for mobility, including diversified options for temporary or permanent migration. Academic migrants are also the group most likely to adopt new types of migration patterns, such as: hyper-mobility, circular migration, return migration and shuttle migration. Therefore it is the group that displays the new cosmopolitan spirit of looking outwards and which can be seen to present a challenge to national inward-looking projects for identity building.

Despite possessing these appealing characteristics, academic migrants have rarely become a focus of research studies partially due to the fact that they rarely migrate *en masse*. Indeed, research on academic mobility is in its nascent state worldwide (Kenway & Fahey 2006). This emerging field of research witnessed its inaugural conference on Academic Mobility in Finland in September 2006, where the participants were mainly engaged in drawing conclusions from the highly successful EU student mobility programs. It was noted that academic *staff* mobility is growing

alongside *student* mobility, yet academic professional mobility remains under-studied and under-researched internationally.

Academic mobility represents a subset of the highly sought after nowadays 'brain' mobility. The expanding European Union presents many opportunities for academics including such academic mobility programs as *Erasmus Mundus*, *Socrates*, *Marie Curie*, *Tempus* and others. At the same time, the leading immigrant-receiving countries – Australia, Canada and New Zealand – have enhanced their immigrant recruitment techniques to attract highly educated and experienced academics, reflecting a political shift in immigration policies, from family reunification to skilled selection. Australia is one of the preferred destinations for academic migrants and it thrives to compete globally to remain one of the largest net beneficiaries of “brain gain” without succumbing to the perils of “brain waste” or “brain abuse” (Bauder 2003).

In my work in progress, I look primarily at the role of culture in one very important area of everyday experiences: those related to employment and career development. Particularly, employment-related experiences can be manifested in the processes of looking for a job, writing job applications, making job contacts, building networks of colleagues, undertaking job training, and looking for job advancement and promotions. Finding professional employment, maintaining it and making career advancements are often cited to be of the foremost concerns for professional immigrants. My study in progress aims to identify and analyse the barriers that academic immigrants may encounter in these processes. I am interested in exploring how these barriers may emanate from differences in cultural backgrounds and mutual expectations, from the shortage of cultural awareness, from the insufficiency of cross-cultural competencies and knowledge, and from deficiency of cultural sensitivity. I intend to identify and analyze both formal and informal barriers existing on many levels: individual, group, corporate, institutional and systemic. I am interested in examining the processes through which these barriers can be said to become culturally preconditioned, constructed, maintained and guarded.

1. Role of Culture in Integration

An overview of the research literature led me to the observation that current research on how immigrants *culturally* become part of a receiving society is mainly concentrated in two broad areas of inquiry: social psychology and political science. Psychological research is concerned with individual level of integration and primarily studies the issue of acculturation from the point of view of individual changes occurring in cultural patterns. Political science is about creating formalized citizenship measures to safeguard cultural rights and freedoms of individuals. Less research exists in the area of sociology: i.e. less work is done in looking at how societies and individuals interact and what cultural changes are produced as a result in both camps. My research, while acknowledging these overlapping areas of analysis, gravitates more toward the sociological level where everyday interactions and negotiations between individuals and societies take place.

I suggest that it is the sociological level of analysis that is underdeveloped in the present state of research: between the advances that empirical psychology of acculturation has made over the years, on the one hand, and highly developed political measures put in place to guarantee individual freedoms, on the other hand. It is the *sociology of immigration* that is currently lagging behind in its efforts to study how formal political measures are implemented and felt on the ground and to examine the informal reality of immigrants' experiences. I hope to demonstrate how research on culture at the *sociological level* can reveal inadequacies in the analysis of immigration, present at both psychological and political levels. By examining theoretical issues regarding the role of culture in immigrants' integration and outlining the cultural aspects of integration processes, I hope to show how both psychological and politico-legal approaches stop short of accounting for the everyday experiences of immigrants and how a sociological approach will help fill this research gap. Furthermore, I intend to argue that sociological research on the role of culture in *integration* can contribute to the larger contemporary scholarly debates on social cohesion, cultural citizenship and culturally sustainable development.

The overall purpose of my study is to explore the role of everyday embodied culture in the processes of cross-cultural interactions and cross-cultural identity negotiations. I argue that the role of culture can be best studied by looking at the interaction of two sides in dialectical process: *individual* and *social*, *personal* and *collective*, *subjective* and *objective*. For this reason Pierre Bourdieu's concept of *habitus*, as a mediating notion between the individual and the social, is invoked in this study.

Bourdieu's work informs this study also because he assigned culture a central role in maintaining and reproducing social inequality. Bourdieu and Passeron (1979[1964]) efficiently exposed the social mechanisms reproducing inequality and acting underneath the social structure described in terms of equal opportunities. Bourdieu was concerned about the role of culture in the transference of *class* position from one generation to the other; however the problem becomes even more severe when *class*, *ethnic* and *gender* positions interact. In the same way as *class* culture plays a major role in predetermining access to power and resources, *ethnic* culture becomes a marker which acts as a barrier to social mobility. As Castles (1987: 3) describes it: "Proficiency in language, use of elaborated codes, manipulation of cultural symbols determine entry to upper-level occupational positions, both directly and indirectly (through their role in allowing people to gain educational credentials)".

Culture is becoming a marker, which is potent to act alongside race in reference to power relations. In fact, a growing body of literature shows that currently discourse on culture is replacing discourse on race. The so-called 'new racist' theory "claims not to be racist, because it is not based on the ideas of racial hierarchy" (Castles 1990: 10). 'New racism' establishes a hierarchy of cultures instead. This study aims to explore further the role of culture in maintaining and reproducing social unequal relations. In

this respect, it will rely on the existing research on *culturalism* as a new form of racism and examine the processes enabling the notion of 'culture' to replace the notion of 'race' in the power relations. This study will examine what bearing these developments and ideas have on the process of cultural integration of academic immigrants.

2. Cultural Integration

Let me start by discussing the main terminology selected for this study and its implications. The process of how newcomers become members of the receiving society has been described using many terms. The term *integration* is one of the terms used to describe this process. Other terms which can be found in the scholarly literature to describe the same process include: adaptation, acculturation, assimilation, inclusion, absorption, accommodation and others.

This study will use consistently *integration* as the most fitting and sufficiently neutral term available for researchers today. By using *integration* this study also tries to distance itself from the former traditional way of describing the same process in unilateral assimilationist and acculturationist terms. The former approach emphasized the fact that the immigrants were unilaterally responsible for fitting in the group by becoming culturally similar to the "mainstream" society. This study will try to break with the former approach by putting emphasis on the *reciprocity* or *mutuality* of the process. This research will maintain that both parties – newcomers and host societies – are *mutually* dependent, interdependent and codependent in the process of integration.

Recently, Peter Li (2003) hinted at the distinction between unilateral and mutual integration by overviewing how the term "integration" is currently used in immigration discourse in Canada. Li proposes to define integration as "the desirable way by which newcomers should become members of the receiving society" (2003 : 1). Li's paper shows that the Canadian integration discourse in policy statements, immigration debates, and academic writings endorses a conformity model. Li maintains that a monolithic cultural framework of Canadian political discourse preaches tolerance in the abstract but remains intolerant toward cultural specificities deemed outside the mainstream.

John W. Berry (2000, 2001, 2005) has studied integration of immigrants from the point of view of combining its sociological aspects with psychological and cultural dimensions. His work reflects the recent trends in integration research and stresses the *mutuality* of the process. He developed a classification of the strategies that non-dominant and dominant group can pursue in the process of integration and how these strategies are mutually dependent:

Non-dominant group	Dominant group
Assimilation	Melting Pot
Marginalization	Exclusion
Separation	Segregation
Integration	Multiculturalism

Within this classification, Berry (2001) favors the process of integration and in it he emphasizes continuity and change, reciprocity and “mutual accommodation,” and views integration as “a process and an outcome of intergroup contact”.

Berry’s typology is useful in accounting for the historical conditions of evolution of integration in the last three to four decades, leading to the general acceptance of multiculturalism. Yet this table does not seem to include current globalized conditions which are conducive to creating new forms of integration. Thus, an emerging form of integration or citizenship, which can be termed *cosmopolitan*, increasingly becomes a proffered choice for migrants in today’s globalized milieu. Narrow-defined national projects of integration are being defied by transnational aspirations and cosmopolitan outlooks of their citizens. Berry’s typology also does not consider the political push in many developed countries toward neo-liberalism and increased individualism when multicultural approaches become less viable. Multiculturalism is being perceived as exhausting its potential and it is being replaced by *intercultural* negotiations of identity. Therefore, I would suggest expanding Berry’s table by adding an additional line which reflects *cosmopolitan* aspirations of migrants and *intercultural* migration policies of the receiving society in today’s globalized environment:

Non-dominant group	Dominant group
Cosmopolitanism	Interculturalism

Based on Li and Berry’s approaches and taking them further, this study will adopt the working definition of integration, as an *ongoing (and increasingly cosmopolitan) process of intercultural negotiations and a reciprocally beneficial way by which newcomers become full members of the receiving society.*

Integration of immigrants is a multifaceted process occurring in many spheres of life and at many levels: economic, political, social, civic, cultural, and others. There is no general theory of integration of newcomers and therefore we have to look for existing adjacent theoretical frameworks that describe and analyse similar processes. Thus, we can avail ourselves of citizenship theories that explore many aspects of integration of diverse groups. For this reason, the proposed dimensions of integration tend to mirror the dimensions of citizenship.

3. Intercultural Citizenship

The field of citizenship studies has a strong tradition originating in the influential theory of T.H. Marshall (1992) who articulated three stages of citizenship acquisition: civil, political and social. For T.H. Marshall, citizenship is mostly about rights and entitlements and the history of citizenship is about stages of rights acquisition. T.H. Marshall (1992: 8) traced his process in Britain showing how the *civil element* of individual freedoms paved the way to the *political element* (seen as the right to participate on the exercise of political power), which in its turn led to the *social element* (defined as the right to a mode of economic welfare and security according to the standards prevailing in the society).

Citizenship theorists have expanded this list by arguing that the citizenship framework extends into new areas of human activity and acquires new elements and dimensions. New forms of citizenship have been put forward, such as *economic* (Sassen 1996), *cultural pluralist* or *multicultural* (Kymlicka & Norman 1995), *global*, *transnational*, *postnational* and *denationalized* (Bosniak 2000), *ecological* or *environmental* (Dobson & Bell 2006), and *"differentiated"* citizenship (Young 1989 : 258). Will Kymlicka (2003), a Canadian philosopher, has been proficient in examining the links between immigration, citizenship and multiculturalism from the Western liberal perspective. Kymlicka's research does not however go beyond liberalism and does not seem to account for the current *neo-liberal* conditions in many democratic countries. Thus, his work on multiculturalism can be more fittingly applied to the aboriginal population and other "national" minorities, such as Francophones in Canada or Catalans in Spain. Unfortunately, it does not properly account for the issues of integration of other ethnic minorities or immigrants' groups.

Citizenship scholars have also distinguished between the liberal and communitarian views, i.e., citizenship linked to individual entitlement on the one hand and attachment to a particular community, on the other. Kymlicka and Norman surveyed the debates around "citizenship-as-legal-status, that is, as full membership in a particular political community; and citizenship-as-desirable-activity, where the extent and quality of ones citizenship is a function of one's participation in that community" (1995: 284). The distinction between the *form* and *substance* of citizenship proves to be very enlightening for exploring citizenship further on many levels of analysis: citizenship as 1) rights and entitlements, 2) political activity and civic participation, 3) identity and solidarity, and 4) universalism (Kirpitchenko 2004b).

Struggle for formal or legal aspects of citizenship are of primary concern for the European scholars (Penninx et al. 2004), while the Canadian point of view reflecting the substantial aspect of citizenship was summarized by Kymlicka (2003: 199) as follows: "Canada does not see citizenship as a reward for, or recognition of, complete integration that can be attained only after many years. Rather, it is seen as recognition of a good-faith effort to start that process of integration, and as encouraging and enabling further integration".

While citizenship theories have covered many aspects and levels of analysis, they are rarely applied to immigration studies. Some scholars, such as Kymlicka (1995, 2001, 2003), Kymlicka and Norman (1995), have repeatedly advanced multicultural aspects in the citizenship theory, but there is still very little discussion in the literature of the theory of *citizenship of immigrants* or theory of immigrant's integration. As it was noted before, Kymlicka's work (1995, 2001, 2003) on multicultural citizenship is mostly applicable to national minorities and gives very little attention to the issues of citizenship of immigrants. Research gaps exist in the area of *citizenship of immigrants* which still remains under-developed and under-theorized (Kirpitchenko 2004b).

Existing research on integration of immigrants tends to privilege economic aspects of immigrants' integration over other forms; although a moderate body of research is also devoted to civic and political aspects of integration. Economic integration is generally measured in wage levels or in terms of immigrants' capacities to make tax contributions (Capps et al. 2006).

Political integration is measured in immigrant voting rates and involvement in political organizations and activities. Civic integration looks at participation in community and voluntary organizations. While some aspects of integration, such as economic, political and civic, have received significant level of attention in the scholarly literature, other aspects, such as *cultural* dimensions of the integration process, remain largely overlooked and under-researched. This study aims to fill this research gap by focusing exclusively on the cultural dimensions of integration. It will hope to show how research on cultural aspects of integration can contribute to the citizenship theory by shedding light on the need of a new type of citizenship, which can be termed *intercultural* citizenship.

Research on immigrant integration has revolved around identifying barriers to integration and developing suggestions on how to remove them. Multiple barriers to immigrants' integration have been identified and documented in the past in both Australia and Canada (e.g. Bauder 2003, Iredale 1989, Kirpitchenko 2004a). The most noteworthy of them are non-recognition of foreign credentials and foreign experience as well as communication barriers. For this study, I am proposing to focus on the impact of *culture* on immigrant's experiences with facing barriers. I start by providing brief background which helps in defining how the term *culture* is understood for the purposes of this study.

4. Defining Culture

The role of culture, which can also be referred to as 'cultural pattern', has been found to be paramount for any social form of human interaction. Although culture is a widely discussed topic in many disciplines, many interpretations of this phenomenon exist. Traditionally, in Western philosophies culture relates to the refinement of the mind through education, literature and arts and as such, culture is defined as appropriation of artistic expressions. This narrow definition of culture as arts often leads politicians to perceive 'ethnic' music and dance festivals as the sufficient means for cultural integration of immigrants.

Social scientists have approached culture as a larger concept which reflects a wider range of life perceptions. Anthropologists offered a broader definition of culture as civilization which includes a variety of patterns of thinking, feeling and acting. Not only artistic human expressions are included in a broader culture, but also simple daily human expressions, such as greeting modes, (non)expressions of feelings, self-representation, authority assignment, and relations to authority (Inkeles & Levinson 1969). In social sciences, Edward B. Tylor (1958/1871 : 1) provided the first formal definition: "[c]ulture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society".

Culture in the narrow sense describing personal refinement through arts and education is referred to in this paper as 'artistic culture', and culture in the broader definition as 'anthropological culture'. If artistic culture can be an individual phenomenon, anthropological culture is always seen as a collective phenomenon. For this paper, I will adopt an original broad anthropological understanding of culture as a collective notion reflecting a variety of everyday norms and expressions.

Émile Durkheim (1893, 1897) was one of the first in sociology to define culture as a collective phenomenon. He implicitly equated culture to *collective conscience* and it led him to elaboration of the concept of 'social solidarity'. He emphasized the idea that the society consists of collectives rather than individuals and that the associative action in the society is mutual. Durkheim's philosophy of *solidarism* which was the reigning concept of the Third republic France promoted the central idea that the society encompasses mutual associations (*mutualités*).

Use of culture in the wide collective, anthropological and holistic terms is growing globally. Thus, the UNESCO (2002) described culture as follows: « ... [C]ulture should be regarded as the set of distinctive spiritual, material, intellectual and emotional features of society or a social group, and that it encompasses, in addition to art and literature, lifestyles, ways of living together, value systems, traditions and beliefs ».

Culture is defined here not only according to the language, the particular customs and habits, the artistic and literary achievements and the popular entertainments, but also according to the way of life, which includes all social elements of the human activity:

religious, athletic, cultural, political or economic. UNESCO (2002) also noted that "... culture is at the heart of contemporary debates about identity, social cohesion, and the development of a knowledge-based economy". Based on the preceding descriptions, I will adopt a working definition of culture as a *way of life* to reflect its broad collective, anthropological and holistic interpretation.

How the sometimes nebulous notion of culture can be operationalized and materialized is suggested by the concept of *cultural capital* elaborated by the French sociologist Pierre Bourdieu. Cultural capital has featured prominently in his work because it assists Bourdieu in his quest to operationalize the notion of culture by objectifying the subjective and materializing the idealistic.

5. Cultural capital

The theoretical framework in which the concept of cultural capital is commonly used today had been developed by Bourdieu in collaboration with Passeron. They suggested that solely differences in economic capital of the students could not account for differences in educational outcomes: "social advantages or disadvantages weigh so heavily on educational careers and, more generally, on all cultural life, because, perceived or unperceived, they are always cumulative" (1979[1964]: 24). Accumulation of many types of capital predetermined success in a seemingly egalitarian social order.

Capital is a central notion in our quests "to account for the structure and functioning of the social world" (Bourdieu 1986: 242). Capital explains many aspects of social accumulation, heredity or acquired properties, and inertia that exist in our perfect world of equality of opportunities. Capital, as an accumulated labor, "contains a tendency to persist in its being," and it "is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible" (Bourdieu 1986: 241-242).

Bourdieu (1986: 243ff.) distinguishes between three fundamental types of capital: economic, social and cultural and stresses their significance as power resources, or the ways for groups to maintain dominant positions or gain higher status. *Cultural capital* has three forms (Bourdieu 1986):

- *Embodied state (cultural habitus)* describes the "long-lasting dispositions of the mind and body" (Bourdieu 1986 : 243) or a way of thinking and it is formed by socialisation;
- *Objectified state* describes cultural goods in someone's possession;
- *Institutionalised state* refers to educational credentials.

The *embodied state* or *cultural habitus* is the central form of cultural capital which can be observed in action in the processes of immigrant integration. While analysing the functions of cultural capital, Bourdieu (1973) introduced the idea of *cultural*

reproduction, which describes a process how existing social disadvantages and inequalities are passed down from one generation to the next. Cultural capital plays a major role in cultural and social reproduction as it is “uniquely suited to legitimizing the continued inheritance of social privileges in societies smitten with the democratic ideal” (Bourdieu 1996: x, foreword by Wacquant). Bourdieu emphasised collective dimensions of culture and subsequently popularised the concept of *habitus* which interlinks the individual and the collective in the process of acquisition of cultural patterns.

6. Habitus

Habitus is understood as a totality of learned habits, bodily skills, styles, tastes, and other non-discursive knowledges that might be said to “go without saying” for a specific group – in that way it can be said to operate beneath the level of consciousness. Habitus is an old philosophical notion, which was retrieved and reworked by Bourdieu in order to transcend the opposition between between the individual and the social by capturing “the dialectic of the internalization of externality and the externalization of internality, or, more simply, of incorporation and objectification” (Bourdieu 1977[1972]: 72). Bourdieu defines habitus as “a system of dispositions,” which “also designates a *way of being, a habitual state* (especially of the body) and, in particular, a *predisposition, tendency, propensity, or inclination* (1977[1972]: 214). Habitus, as a learned state, originates from and relates to the past of the individual, group, society or nation.

Bourdieu (1977[1972]) proposes that *practice* or *collective action* is neither the mechanical impetus of structural principles nor the result of the intentional pursuit of goals by individuals, but rather the product of a dialectical relationship between *an objective event* and a habitus. Habitus emphasizes collective acquisition on learned habits and knowledges. It captures “the way society becomes deposited in persons in the form of lasting dispositions, or trained capacities and structured propensities to think, feel, and act in determinate ways, which then guide them in their creative responses to the constraints and solicitations of their extant milieu” (Wacquant 2005 : 316). Further, habitus stresses non-discursive aspects of culture and describes the phenomena that can be termed “unconscious cultural”.

Both concepts of *cultural capital* and *habitus* are central to my research in progress since they present the way in which culture can be objectified and operationalized in order to develop my arguments on the role of culture in immigrant integration. More specifically, I am interested in examining the role of culture in the preconditioning and reproduction of inequality in the processes of integration.

7. Measuring Cultural Differences

Differences in cultural patterns across societies and nations shape the process of cross-cultural interaction when these cultures come in contact and they certainly influence the processes of cultural integration of immigrants. There is a large amount of literature examining a widely accepted and generalized dualism of collectivist versus individualist cultures. This dualism has a long tradition of empirical testing in the field of social and cross-cultural psychology. Collectivism, as a cultural pattern, describes closely linked individuals who define themselves as interdependent members of a collective, whereas individualism stresses individual autonomy and independence of the self. The definition of the self is interdependent in collectivism and independent in individualism (Markus & Kitayama 1991, 1998). Additionally, collectivism stresses the importance of aligning personal goals with communal goals and emphasizes relationships. On the other hand, individualism maintains an independent concept of the self and relies more on individual own beliefs and experiences (Triandis 1988, 1990).

Several studies have tried to develop more nuanced dimensions to test this dualism. These studies relied on measuring cultural differences empirically by using one indicator or multiple indicators. A key study in this area dates back to 1954, and it was conducted by Inkeles & Levinson (1969: 447ff.), who suggested the following three dimensions of national cultures:

1. *Relation to authority*
2. *Conception of the self*, in particular:
 - a. The relationship between the individual and society, and
 - b. The individual's concept of masculinity and femininity
 - c. *Ways of dealing with conflicts*, including the control of aggression and the expression of feelings.

Another major and widely known attempt at the classification of cultures and further teasing out of the collectivism-individualism juxtaposition can be found in the work of a Dutch researcher Geert Hofstede (2005) who conducted a comprehensive study on how values in the workplace are influenced by culture. He analyzed the large data on workers' values collected by IBM from 1967 to 1973, which included over 100,000 respondents from 50 countries and 3 regions. From this analysis, Hofstede (2005) developed a model of five indicators to measure cultural differences among different societies:

- *Power Distance* index measures the degree of equality or inequality that exists in a society.

- *Individualism* index measures the extent to which a society reinforces individual rights or collective achievements.
- *Masculinity* index focuses on the degree the society reinforces the traditional masculine work role model of achievement, control, and power. Feminine alternative model stresses relationships, caring for others or for quality of life.
- *Uncertainty Avoidance* index measures the extent to which a society feels threatened by uncertain or ambiguous situations.
- *Long-Term Orientation* index focuses on the degree the society embraces long-term commitments and respect for traditional values.

Hofstede's work was based on a study of a selected sample (IBM employees worldwide), yet it aimed to encompass many areas of human interaction and include almost every region on the globe. His work points out to the major axes where collectivist and individualist cultures may diverge. While acknowledging his overly generalizing conclusions made using a limited sample, every study has to start by adopting some degree of generalization in the form of working assumptions. Therefore, my study will rely on a considerable body of literature mainly in cross-cultural psychology which provides empirical evidence of a clear divide between the Eastern collectivist and the Western individualist cultures (e.g., Triandis et al. 1993). Collectivist and individualist cultures differ in many aspects of behaviour, attitudes, values and beliefs (Markus & Kitayama 1991). I am interested in how people with collectivist cultures are interculturated in the individualist societies and what expected and unexpected barriers they face in this process.

8. Treatment of Different Cultures

How cultural differences were perceived and treated has varied across the centuries. Early 19th century anthropology was under the influence of the *evolutionist* theories which endorsed developmental unilinealism and social Darwinism. In the 20th century, anthropologists have denounced this approach as an expression of racialism and *ethnocentrism*. Boas (1920) laid out the ground rules for the modern anthropological orientation of *cultural relativism*. This approach proclaims a fundamental thesis that cultural aspects of human behaviour are not biologically based or conditioned but are acquired solely through learning and upbringing.

Cultural relativism has become a springboard for many contemporary theories that fall under the umbrella term of *postmodernism*. Several schools of thought can be grouped under the notion of the postmodern tradition: feminism, post-positivism, critical theory, constructivism, as well as ethnic and cultural studies. The paradigm of postmodernism presents an alternative to the positivist thinking, a break away from the assumption that there is 'real' reality waiting to be discovered. Postmodernist tradition admits and insists on the multiplicity of realities and takes this notion further

by rejecting the idea that one reality can dominate others. Thus, a hierarchy of realities is no longer accepted and absolute claims to truth are replaced with conceptions of multiple standpoints and multifocal approaches.

The fundamental idea in postmodernism is a shift in focus from the ideas of individualism, autonomy and independence to the ideas of a global interconnectedness, co-dependence and inter-dependence of social structures and individuals. Therefore, postmodernism calls for recognition and respect of our differences and for mutual understanding that these differences are to be treated equally. Writing about a postmodern cosmopolitan society Beck (2006: 89) suggests the idea of

internalization of difference, the co-presence and coexistence of rival lifestyles, contradictory certainties in the experiential space of individuals and societies. By this it meant a world in which it became necessary to understand, reflect and criticize difference, and in this way to assert and recognize oneself and others as different and hence of equal value.

In this way, postmodernism represented a shift in the thinking paradigm – from the hierarchy of cultural realities to collaborative functioning of realities – and allowed culture to enter many spheres of human activity. “Culturespeak”, as Hannerz (1999) calls it, is no longer a domain of researchers and policy makers; everyone starts to recognize that here we are dealing with something important and worth studying.

9. Role of Culture in Reproducing Social Inequality

Culture has been assigned a prominent role in the current debates on inequality and discrimination. “Culturalist” discourse is being seen as replacing “racist” discourse. For example, the New Right in Britain, France, Italy and Germany envision the nation as constituted by homogeneity of culture, and the problem of race lies in the fact of cultural differences. The New Right’s racism does not require a hypothesis of innate superiority, only that of cultural difference. After examining a big number of articles on nation and race in the journal of the New Right, Seidel (1986: 129) made a clear conclusion that the “racism of the neo-conservative New Right is cultural”.

Grillo (2003) shows how biological racism gave way to the so-called “new” ‘cultural racism’, also termed ‘cultural fundamentalism’ or ‘cultural essentialism’. Some authors suggest that the term *culturalism* is effectively replacing the notions of racism and racialization in explaining ethnic inequality. During the 1980s, researchers detected in British and French political documents that racial differences are increasingly described in cultural terms. Thus, according to Taguieff (quoted in Grillo 2003: 162) “racist discourse was “culturalized”... abandoning sometimes ostentatiously, the explicit vocabulary of “race” and “blood”. “Cultural racism” is often perceived as a traditional racism in disguise (Stolcke 1995: 4) and Grillo (2003) traced how the new cultural racism began as a veiled speech to hide the old racism from the public gaze.

10. Barriers to Cultural Integration

In analyzing the different levels where racism can operate, Henry and Tator (2000: 285-287) distinguish between *individual*, *institutional* and *systemic* racism. My research in progress will use Henry and Tator's classification as a springboard and will set up to further empirically identify and analyze different forms and levels of cultural barriers that academic immigrants may experience.

Previous research (e.g., Kirpitchenko 2004b) showed that on the *individual level*, barriers may take the following forms: *attitudinal*, *cultural identity*, *everyday culture*, or *communication* barriers. Discriminatory attitudes are rooted in individual belief systems and may be revealed through *attitudinal* barriers. *Cultural identity* barriers may include discrimination based on mother tongue, religion, and ethnic heritage. *Everyday cultural* barriers may be based on differences in family obligations, and gender roles. *Communication* barriers go beyond language barriers and may relate to different communication styles, modes of self-representation and self-expression.

On the *institutional level*, barriers may be enshrined in the organizational structures of corporations and institutions that impede the participation of minority groups. They may be manifested in the form of *policies, practices and procedures* within corporations, organizations or institutions. Institutional barriers can be in the form of the *corporate culture*, which tends to create a corporate image, and follow an established pattern in the organization's operating system. Or institutional barriers may take *logistical* forms which can exclude certain groups from participation. Institutional barriers may include discriminatory hiring and promotion practices, inadequate language requirements, and biased orientation and training sessions.

Barriers on the *systemic level*, although similar to institutional barriers, refer to *legislation, laws, rules and norms of a society* that are used to sustain differential advantages or privileges for certain groups. Societal laws and social institutions are shaped in accordance with the culture of the dominant groups and they become instrumental in preserving existing social privileges. The most glaring of these barriers for new immigrants include systemic non-recognition of overseas acquired work experience and foreign educational credentials and unfounded exclusive reliance on locally gained experience.

Retour sur le parcours d'un professeur de langue en mobilité formelle et informelle.

Guinou Eleni

Abstract

This contribution looks at the personal journey of a teacher in formal and informal mobility. The main point of this analysis lays in the similarities and differences between formal (academic) and informal (personal) mobilities. The case study is based on a personal experience of travelling in 80 countries. Some conclusions and propositions are drawn from this personal experience which confront formal and informal mobility and their contribution to the understanding of differences and the development of European identity.

Keywords: formal and Informal mobility, traveling, alterity, identity.

1. Introduction

La présente étude est le résultat du parcours personnel d'une enseignante confrontée à une situation de mobilité personnelle et académique. Cette dernière inclut la participation d'une part, aux programmes de l'Union Européenne pour l'enseignement Supérieur tels que Erasmus, Lingua et Tempus, aux accords interuniversitaires greco-étrangers, d'autre part à l'enseignement, à l'Acadia University au Canada. La mobilité informelle est basée sur des voyages, depuis trente ans, sur tous les continents, à la recherche de soi à travers l'Autre. Quatre-vingt pays constituent l'expérience informelle dont vingt en Afrique qui s'avère le continent le plus révélateur de la médiation interculturelle.

L'objectif de ma recherche est de montrer jusqu'à quel point la mobilité formelle peut être l'élément déclencheur de la recherche de la mobilité informelle. En d'autres termes, la mobilité formelle constitue-t-elle un avantage pour la pratique de la mobilité informelle? Cette étude sera illustrée d'exemples précis de ma propre expérience.

2. Mobilité formelle

J'ai enseigné le français à l'Acadia University, en Nouvelle Ecosse, pendant un semestre durant l'hiver 1987-88, au cours d'un échange avec un professeur canadien qui se trouvait à mon poste à l'Université de Ioannina en Grèce. Dans le cadre du programme Erasmus, un séjour a été réalisé au King's College à Londres en octobre-novembre 1990. Dans le cadre aussi du programme LINGUA, j'ai effectué un séjour

à l'Université Nationale d'enseignement à distance, à Madrid, en Espagne, en mai 1994. Dans le cadre du programme Tempus, deux séjours de courte durée (deux semaines chacun), ont eu lieu, à l'Université Lorand Eotvos de Budapest en Hongrie et à l'Université de Varsovie, en Pologne en 1993. Dans le cadre des accords interuniversitaires entre la Grèce et d'autres pays, deux voyages ont été réalisés, un en Bulgarie, à l'institut de Suggesopédie de Lozanov en décembre 1990 et l'autre en Syrie à l'Université de Damas en décembre 1995.

2.1 L'expérience européenne

Lors de mon séjour dans les pays européens mentionnés ci-dessus, l'unité européenne était très persistante. Les séjours avec le programme Tempus représentaient la perspective de la construction européenne. Je vivais à Budapest toute la préparation du pays pour son entrée dans l'Union Européenne. Les questions des collègues à l'Université de Budapest et de Varsovie réciproquement étaient chargées de l'image de la Grèce en tant que pays de l'Union Européenne. Sortir d'un régime politique assez restrictif, entrer dans l'Union Européenne signifiait le bonheur économique et la liberté d'expression.

Pour eux, j'étais considérée comme une citoyenne européenne et plus proche de la culture européenne. C'étaient mes collègues qui me faisaient sentir l'appartenance de mon pays à l'Union Européenne, à la citoyenneté européenne et le fait de partager et échanger la nouvelle construction européenne. C'étaient eux aussi qui suggéraient l'importance de la culture grecque à la construction européenne. Pour moi, ces remarques étaient connues mais pas ressenties de la manière transmise par mes collègues Hongrois et Polonais.

Je savais que je venais d'un pays qui a donné l'idée de la démocratie (constitutive de la notion de la citoyenneté), qui profite des biens de l'Union Européenne, mais c'est à ce moment-là que je m'en suis vraiment rendue compte. Pour les collègues hongrois et polonais, j'étais une image, une représentation de la Grèce ancienne et moderne dans la perspective européenne. J'étais une réalité transformée par leur regard. Je représentais une réalité objective. Selon Zarate (1983: 36), il est évident que la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de l'origine. L'Autre n'est jamais disponible à travers sa réalité objective. Il est une image, une représentation.

Je me suis ainsi plus rapprochée de la culture européenne et j'ai ressenti vraiment une citoyenne européenne. Au-delà de cela, l'allusion aux grands principes de mes ancêtres a soulevé le dynamisme du concept de l'identité culturelle. L'identité culturelle apparaît comme une modalité de catégorisation de la distinction *nous/eux*, fondée sur la différence culturelle (Cuche 1996: 84). J'ai senti la différence par la manière de penser de mes collègues et par la référence à mes racines.

Tous ces échanges, à part l'intérêt pour la perspective européenne, offrent aussi une comparaison des systèmes éducatifs sur le terrain. Ils deviennent formateurs en termes d'acquis professionnels. Lors du séjour à l'Université de Madrid, j'ai eu l'opportunité de vivre de près un système éducatif d'enseignement à distance, à une période où nous travaillions en Grèce sur la création de l'Université Ouverte Hellénique. Les rencontres et les discussions avec les professeurs des départements de langues étrangères ont été très fructueuses et elles m'ont servi de repère lorsque j'ai été appelée aussi pour enseigner dans le département des études françaises de l'université Ouverte Hellénique. Cette expérience, dans une telle situation de communication où les collègues espagnols voulaient apprendre la structure du système éducatif grec ainsi que les ressemblances et les différences entre la vie grecque et la vie espagnole, devenait porteuse de l'enjeu politique de la citoyenneté européenne.

Le caractère formateur général d'un échange fût très pertinent à Sofia, en Bulgarie alors qu'il a eu lieu au cours d'une période de troubles en raison de changements politiques. L'hôtel où je restais était entouré de soldats, en raison de sa position en face du Parlement. En dehors des visites de formation sur la suggestopédie à l'institut de Lozanov, les discussions avec les collègues étaient très révélatrices de l'histoire du pays.

2.2 L'expérience asiatique

La mobilité, dans un pays du Moyen Orient, ne présentait pas les caractéristiques des programmes européens mentionnés ci-dessus. Ni la perspective, ni la citoyenneté européenne n'étaient suggérées. Le séjour, outre le caractère formateur, avait tous les atouts de la perception de l'autre. Les collègues syriens étaient très ouverts, très accueillants et très hospitaliers, en raison de ma seule nationalité. Ils me considéraient comme une personne de leur famille, ayant le même comportement. Car la culture syrienne et le mode de vie sont très proches de la culture et du mode de vie grec. Je représentais pour eux les relations amicales de deux pays, la cuisine commune, le même enthousiasme, la même mentalité.

2.3 L'expérience canadienne

L'expérience du Canada fût différente. Il s'agit d'un échange entre un pays européen, la Grèce et un pays non Européen, le Canada qui a favorisé l'identité européenne partagée. Le changement de continent, la différence spatiale liée à la différence de cultures et de rythme de vie, la coexistence de différentes nationalités et cultures sur le même terrain ont donné un autre aspect à cette mobilité.

Cet échange a soulevé deux aspects négatifs de la mobilité, liés à des questions économiques et au manque d'accord officiel réglant les échanges entre les universités canadiennes et grecques. La notion de mobilité acquiert une autre dimension à travers

un programme officiel.

Je voulais depuis longtemps aller enseigner au Canada. L'université d'accueil était d'accord et il fallait l'accord du Rectorat de mon Université. Le recteur l'avait signé mais l'arrivée du professeur canadien à mon poste en Grèce a coïncidé avec celle de la nouvelle présidence dont le vice recteur n'acceptait pas l'accord de son prédécesseur. Un programme officiel évite de telles situations et accorde une autre importance à la mobilité. Toutes ces conditions ont bouleversé tout le dynamisme qui inclut le concept de la mobilité. Instituer les échanges entre des Universités européennes et non européennes constitue la pierre indispensable pour le respect mutuel des échanges et de l'idée de l'Europe partagée.

Le salaire grec universitaire ne suffisait même pas pour payer le loyer d'un studio. Le coût mensuel de la vie au Canada était l'équivalent de 4 salaires d'un professeur grec. Ne pouvant pas affronter cette situation, j'étais obligée d'être logée chez une dame. Sa personnalité ne me permettait pas de sortir, même pour connaître l'environnement. Tout geste, tout mouvement de sa part était une pièce de théâtre, un monologue formidablement joué. Je me sentais être dans un de meilleurs théâtres du monde tels que le *Old Vic* de Londres, ou les *Bouffes du Nord* de Paris. Plus tard, j'ai découvert qu'elle avait été une actrice à Londres, jouant les meilleures pièces théâtrales avec Lawrence Olivier. De tels échanges s'avèrent très importants pour la construction de la personnalité. Ils donnent une indéniable ouverture d'esprit, ils élargissent le champ d'action des individus (Bourdieu 1973).

2.4 Configuration de la mobilité formelle

Toute cette expérience interuniversitaire, européenne, américaine, asiatique m'a permis de vivre tout le dynamisme du concept de mobilité qui offre au professeur de langue, d'abord l'opportunité de communiquer dans la langue étrangère qu'il enseigne et ensuite l'aptitude de communiquer de manière générale, de se repérer rapidement et de découvrir l'inconnu qu'il a en lui. On peut confirmer avec Baumgratz (1993 : 67) que la mobilité constitue pour la conscience la capacité à saisir des contextes, à situer l'étranger dans des systèmes de références connus, sans le déformer, la capacité à synthétiser les situations étrangères, à les surmonter par la communication et la coopération, ce que la didactique des langues étrangères désigne par le terme de *négociation de sens*. Le professeur de langue qui a profité de tout genre de mobilité académique comprend et exerce mieux sa position stratégique en classe de langues, négocie alors les sens et unit le proche avec le lointain, le différent avec le semblable, l'identique avec l'autre. Il exerce mieux son rôle de diplomate, de médiateur et d'acteur social (Guinou 2002 : 90).

Le professeur de langue par sa formation et son travail est confronté à l'interculturel. La compétence de communication interculturelle fait partie de sa personnalité car il est censé l'avoir développée par sa formation, et la faire acquérir à ses élèves. Les

composantes de la compétence de communication interculturelle, voire, le savoir être, le savoir apprendre, les savoirs, le savoir faire et le savoir s'engager, sont ancrées dans la personnalité du professeur des langues. Le développement de la compétence de communication interculturelle conduit à la prise de conscience interculturelle et la médiation interculturelle (Androulakis, 2002). Cette situation pourrait être mise en parallèle avec la classe sociale étudiée par Bourdieu, plaçant ainsi les professeurs de langues, dotés de la conscience interculturelle, en classe, ayant leur propre identité appelée «habitus de classe». Pour un professeur de langue, toute mobilité et tout échange sont d'une priorité absolue non pas pour garder la maîtrise continue de la langue qu'il enseigne mais pour accroître l'habitus de classe, développer de plus en plus sa conscience interculturelle qui sera ensuite transmise à ses élèves de manière consciente et inconsciente. La mobilité du professeur de langue nécessite d'être instituée et obligatoire. Les professeurs, étudiants il y a 25 ans, n'étaient pas du tout formés à l'interculturel, ni à la pratique de la mobilité et des échanges. L'enseignant de langue se trouve en charge d'une problématique qui lui échappe : un questionnement sur l'identité sociale et sur l'altérité (Zarate 1995: 71). Les programmes de l'Union Européenne ont été mis en place pour pallier ces carences. A l'heure actuelle, ces programmes nécessitent d'être reformulés et mis à jour pour répondre de plus en plus aux nécessités de la citoyenneté européenne liée à la mondialisation.

3. Mobilité informelle

L'enseignant de langue, ayant l'expérience de la mobilité académique, formelle, est plus apte à toute mobilité informelle, personnelle. Il est équipé d'un bagage interculturel très performant par rapport aux professeurs de discipline générale. La notion de mobilité informelle est liée à celle du vrai voyage qui n'a rien à faire avec le tourisme. Le voyage, en tant que rapport d'échange informel inclut le fait de communiquer, d'affronter des situations de communication transculturelle, de percevoir l'autre avec ces modes de comportement spécifiques.

La perception de l'étranger en mobilité personnelle augmente l'observation qui n'existe pas à ce niveau dans la mobilité professionnelle vu la répétition, les normes, la routine. L'observation sur le terrain devient un acquis pour l'enseignant de langue doté de toute expérience professionnelle. Le vrai voyage fonctionne sur la base de la perception de l'étranger. Il dépend de l'expérience profondément travaillée du voyageur, de sa capacité de manipuler les représentations, de son caractère émotionnel et de conditions de situation. La perception liée à la compréhension génère la comparaison de ce qu'on voit avec ce qu'on connaît déjà.

3.1 La rencontre primitive

J'étais dans le 4x4 qui traversait la savane, au cours d'un voyage en Ethiopie du Sud. J'étais assise à côté du chauffeur qui servait aussi de guide et tout d'un coup, une femme, ayant juste un petit morceau de cuir autour de son corps, a surgi devant la

voiture, un enfant dans ses bras. Le cou de l'enfant était gonflé comme un ballon. Le réflexe européen philanthropique m'a conduit à donner de l'argent, pour la guérison de l'enfant. Elle l'a pris et a disparu dans la brousse. Ensuite, en arrivant dans un village de 15 personnes (de la tribu Mursi), je voyais pour la première fois des gens presque nus. Les femmes, la tête rasée, une assiette en terre cuite dans la lèvre basse coupée, avaient le regard très austère et rude. Des gens très grands vivent dans de cabanes faites de paille dont l'entrée est très petite. Je suis entrée dans la cabane où il n'y avait qu'une paille pour dormir. Un Mursi, une kalachnikov à la main, est entré ainsi que mon guide éthiopien. Il a encombré la sortie et préparé son fusil comme s'il allait tirer sur nous. Le guide en était désespéré. Notre situation était dangereuse sans savoir quels étaient les préjugés du Mursi, ses représentations sur une Européenne. La chance, et en même temps le risque ont fait partie intégrante de cette situation de communication.

Les Mursi m'ont fait vivre un choc culturel. C'était la première fois que je voyais des gens primitifs. Toute la nuit, un peu plus loin au Parc national Mango dans ma tente, je sentais ma vie double comme s'il y avait deux télévisions devant moi qui montraient mes vies primitive et européenne. J'étais sortie de mon existence, j'étais à distance de ma vie européenne et je devenais primitive. Je me sentais femme Mursi, nue, la tête complètement rasée, le plat sur les lèvres. Par moment, j'étais à distance de ces deux genres de vie. L'objectivation du rapport culture maternelle culture étrangère était remarquablement sentie. J'ai cherché mon identité en comparant les deux façons de vivre et je ne me représentais ni l'une, ni l'autre. La perception fonctionne principalement sur la base de la comparaison ou de la recherche de relations d'identité. Selon les psychologues russes, la comparaison de ce qu'on aperçoit avec ce qu'on connaît déjà fait partie de la perception et de la compréhension, de l'interprétation et de l'évaluation des objets ou des relations entre objets ou personnes perçus (Baumgratz-Gangl 1993: 97).

3.2 Le choc culturel chez soi

Dans un autre voyage au Cameroun, j'étais à Kribi dans un petit hôtel de sept chambres, tenu par une Algérienne au bord de la mer. En semaine, j'étais la seule cliente et ce n'était que le week-end que l'hôtel se remplissait. Un mercredi, l'air conditionné ne fonctionnait plus et j'ai demandé à la réception une autre chambre. La femme de chambre avait juste préparé le lit de la chambre voisine afin que je puisse déménager. Elle est venue s'asseoir sur une chaise en face de ma chambre. J'ai réalisé une série d'activités: petit-déjeuner, lessive, promenade, baignade, café sur la terrasse, en faisant le va-et-vient dans la chambre. Elle, elle était toujours assise sur la chaise et elle réfléchissait à la quantité de travail qu'elle avait à faire en répétant « Madame j'ai beaucoup de travail à faire ». Elle était souriante, calme et très décontractée. Le stress a commencé à m'envahir en vivant son inertie. En discutant avec elle, j'ai constaté que pour une Africaine, la réalisation de plusieurs activités en même temps, est un fait incompréhensible, que tout est linéaire par rapport à l'Europe où *le temps est*

multidimensionnel (Lévi-Strauss 1974). L'interdépendance du Moi et de l'Autre constitue l'identité. L'identité culturelle est une dialectique vivante du même et de l'autre (Abou 1981 : 44).

Voyage et communication sont extrêmement liés. La communication fait partie intégrante de l'homme. L'être-même de l'homme (extérieur comme intérieur) est une *communication profonde*. *Etre* signifie *communiquer*. Etre signifie être pour autrui et, à travers lui, pour soi (Todorov 1981 : 148). La dialectique Moi-Autre est permanente dans la mobilité informelle.

Le voyage accroît la vigilance vis-à-vis de l'interprétation et de l'évaluation de la situation étrangère. Le principe identité/altérité y est le mieux vécu et expérimenté. L'étranger est transformé en soi et le soi en étranger. D'autres voyages en Afrique constituent des études de cas très pertinentes quant à la définition de l'identité. Le mode de vie, la jouissance quotidienne de ne rien faire ou de faire à un rythme doux, lent, la satisfaction matérielle sans rien avoir, l'importance de la danse dans la vie, sont certains éléments d'interprétation et d'évaluation par rapport à la vie européenne. Le voyageur vivant une telle immersion de la situation étrangère l'appréhende comme sienne et une fois rentré chez lui, il se sent étranger et vit le choc culturel. Après un séjour de 40 jours en Afrique, étant à Zurich en transit pour un jour, les hommes et les femmes me paraissaient si drôles en costume-cravate et en tailleur. Je les sentais porter des vêtements artificiels, non en harmonie avec leur nature, tellement mon œil et mon cœur s'étaient réjouis devant les pagnes et les boubous. Pourtant, plus tard j'aurais aussi à mettre le tailleur pour aller travailler. L'expérience de la mobilité personnelle commence par faire vivre au voyageur le choc culturel dans le pays étranger et elle finit par le faire vivre chez lui.

Conclusion

Le voyage constitue incontestablement le terrain parfait de l'expérimentation du principe altérité/identité et par conséquent, la meilleure forme de la pratique de la mobilité informelle. Si la mobilité formelle nécessite une organisation institutionnelle légitime et une certaine pédagogie afin de produire un rendement efficace et riche en compétences interculturelles, la mobilité informelle exige un élargissement psychique plus approfondi de la dialectique Moi-Autre, un autre Soi-même.

Bibliography / Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. L'éducation interculturelle. Paris: PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 1996. Vers une pédagogie interculturelle. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. & L. Porcher. 1996. Education et communication interculturelle. Paris: Presse Universitaire de France.
- Abou, S. 1981. L'identité culturelle. Paris : Anthropos.
- Achieving the Goals. Available at: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00_Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf [last accessed on August 18th, 2006].
- Adamzik, K. 1995. Textsorten – Texttypologie. Eine kommentierte Bibliographie. Studium Sprachwissenschaft, Band 12. Münster: Nodus Publikationen.
- Airey, J. & C. Linder. 2006. Language and the experience of learning university physics in Sweden. European Journal of Physics. 27. 553-560.
- Alix, C. & C. Kodron. 2002. Coopérer, se comprendre, se rencontrer. Paris-Francfort: OFAJ-DIPF.
- Alred, G. 2000. L'année à l'étranger : une mise en question de l'identité. Recherche et formation. n°33. Paris: INRP.
- Altbach, P.G. & U. Teichler 2001. Internationalization and exchanges in a globalized university. Journal of Studies in International Education. 5 (1), 5-25.
- Androulakis, G. 2002. La prise de conscience et la médiation interculturelles en classe de langue. Patra: EAP.
- Atkinson, D., Morón, M. and D. Kelly (eds.) 2006. Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio.
- Barbot, M-J. & G. Camatarri 1999. Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation. Paris: PUF.

- Bauder, H. 2003. "Brain Abuse" or the Devaluation of Immigrant Labour in Canada. *Antipode* 35 (4). 699-717.
- Baumgratz-Gangl, G. 1993. *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- Beacco J.C., Bouquet S. & S. Porquier 2004. *Niveau B2 pour le français (utilisateur/ apprenant indépendant)*. Textes et références. Paris: Didier / Conseil de l'Europe.
- Beck, U. 2006. *The cosmopolitan vision*. Translated by C. Cronin. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bell, G. H. 1991. *Developing a European Dimension in Primary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Bell, G. H. 1995. *Educating European citizens. Citizenship values and the European dimension*. London: David Fulton Publishers.
- Bergmann, J. R. 1981. *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*. *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache, Band 54*. Düsseldorf: Schwann. 9-51.
- Berlin on 19 September 2003. *Realising the European Higher Education Area*. Available at: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> [last accessed on August 18th, 2006].
- Berry, J. 2000. *Cross-Cultural Psychology: A Symbiosis of Cultural and Comparative Approaches*. *Asian journal of social psychology* 3 (3). 197-205.
- Berry, J. 2001. *A psychology of immigration*. *The Journal of social issues*. 57 (3). 615-631.
- Berry, J. 2005. *Acculturation: Living Successfully in Two Cultures*. *International journal of intercultural relations*. 29 (6). 697-712.
- Boas, F. 1920. *Methods of ethnology*. *American Anthropologist*. 22. 311-322.
- Bosniak, L. 2000. *Citizenship Denationalized*. *Indiana Journal of Global Legal Studies*. 7. 447-509.
- Bourdieu, P. & J. C. Chamboredon. 1973. *Le métier de sociologue*. Paris: Mouton.

- Bourdieu, P. 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (ed). Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education. London: Tavistock.
- Bourdieu, P. 1977. Outline of a Theory of Practice. Translated by R. Nice. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1982. Ce que parler veut dire. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. 1986. Forms of Capital. In: Richardson, J.G. (ed.). Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. 1996. State mobility: elite schools in the field of power. Translated by L. C. Clough. Edited by F. b. L. J.D.Wacquant. Cambridge : Polity Press. Original edition, 1989.
- Bourdieu, P. and J.C Passeron. 1979. The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture. Translated by R. Nice. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. and U. Teichler 2006. The professional value of Erasmus Mobility. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). University of Kassel. European Commission
- Burn, B. B. & Cerych, L. & Smith, A. (eds.). 1990. Study abroad programmes. London: Jessica Kingsley.
- Capps, R. E, Henderson, J., Passel, S. and M. E. Fix. 2006. Civic Contributions: Taxes Paid by Immigrants in the Washington, DC, Metropolitan Area. The Community Foundation for the National Capital Region 2006 [cited July 25, 2006]. Available from <http://www.urban.org/url.cfm?ID=411338>.
- Buszello, H., & M. Misztal 1999. The Idea of Europe – Europe as an Idea. A Reader on the Question: What is Europe? Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Carroll, J. and J. Ryan (eds.) 2005. Teaching International Students: Enhancing Learning for all. London: Routledge Falmer.
- Castels, S. 1987. A New Agenda in Multiculturalism? In Multicultural Australia Papers. Richmond: Clearing House on Migration Issues.

- Castels, S. 1990. *Global Workforce, New Racism and the Declining Nation State*. Occasional paper No.23. Wollongong: Centre for Multicultural Studies, The University of Wollongong.
- Center for International Cooperation in Engineering Education 2006. *Proceedings of the Symposium on Development of International Collaboration in Graduate School Engineering Education*. Tokushima, Japan.
- Chevalier Y., Derville B., Perrin D., 1997. *Vers une conceptualisation des apprentissages assistés? Le Français dans le Monde, Recherches et applications « Multimédia, réseaux et formation »*. Paris: Hachette. 132-143.
- Coleman, J . 1996. *Studying languages : a survey of British and European students : the proficiency, background, attitudes and motivations of students of foreign languages in the United Kingdom and Europe*. London: CILT.
- Coleman, J. 2000. *Mobility with Quality: Spreading Best Practice in Student Residence Abroad*. ELC Information Bulletin 6. Available at: <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/6/en/coleman.html> [last accessed on August 18th, 2006].
- Coleman, J. A. 1998. *Language learning and study abroad: The European perspective*. *Frontiers* (4). 167-203.
- Coleman, J. *Student voices on Residence Abroad*. Online article available at <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=1259> [last accessed on August 18th, 2006]
- Coleman, J.A. & L. Parker 2001. *Preparing for residence abroad: staff development implications*. In Klapper, J. (ed.) *Teaching languages in Higher Education. Issues in Training and Continuing Professional Development*. London: CILT. 134-162.
- Commission européenne 2000. *Un nouvel élan pour la jeunesse européenne*. Livre blanc. Luxembourg: Office des publications officielles des communautés européennes.
- Commission of the European Communities. 2003. *Communication from the Commission - "Education & Training 2010": The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms (Draft joint interim report on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe)* [COM (2003) 685

final - Not published in the Official Journal]. Available at: <http://www.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11071.htm> [last accessed on August 18th, 2006].

Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education in Bergen, 19th-20th May, 2005. The European Higher Education Area

Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Towards the European Higher Education Area. Available at: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiqueTheta.pdf [last accessed on August 18th, 2006].

Conseil de l'Europe. 1999. La diversité linguistique en faveur de la citoyenneté démocratique en Europe, Actes de la conférence d'Innsbrück (10-12 mai 1999).

Conseil de la coopération culturelle, Comité des langues vivantes 2000. Cadre européen commun de références pour les langues. Paris: Didier / Conseil de l'Europe.

Cormeraie, S. 1995. Cross-cultural Training: Perceptions and Personal Growth. In Parker, G. & A. Rouxville (eds.) *The Year Abroad: Preparation, Monitoring and Evaluation*. London: CILT, 61-75.

Cortazzi, M. & L. Jin 1997. Communication for learning across cultures. In: McNamara, D. & R. Harris (eds.) *Overseas students in Higher Education: Issues in teaching and learning*. London: Routledge.

Crinon J. & C. Gautellier (éds.) 2001. *Apprendre avec le multimédia et Internet*. Paris: Retz.

Cuche, D. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte (Repères).

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé international.

Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

Dehalu, P. 2003. L'apport des programmes de mobilité internationale à la formation initiale des maitres en Communauté française de Belgique. *Le courrier de l'ADECE* n° 17 (Juin). Strasbourg: ADECE. 20-37.

- Dervin, F. 2004. Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures. *Moderna Språk*. pp. 66-76. 2004.
- Dobson, A. and D. Bell (eds) 2006. *Environmental Citizenship*. Cambridge MA: MIT Press.
- DPD – Ministère de l'Éducation nationale. 2005. Note d'information 05.20.
- DPD – Ministère de l'Éducation nationale. 2005. Note d'information 05.34.
- Dueñas-Tancred, M. & I. Weber-Newth 1995. Profiling and Accrediting the Year Abroad. In Parker, G. & A. Rouxville (eds.) *The Year Abroad: Preparation, Monitoring and Evaluation*. London: CILT, 110-126.
- Dumont, G.-F. 1995. *Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*. Paris: Sedes
- Durkheim, É. 1897. *Suicide*. The Free Press reprint 1997.
- Durkheim, É. 1893. *The Division of Labor in Society*. The Free Press reprint 1997.
- Ehlich, K. & J. Rehbein 1977. Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, H. C. (Hg.) *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Wilhelm Fink Verlag. 36-114.
- étienne, R. & D. Groux (dir). 2002. *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- European Commission, Education and Training Homepage: http://ec.europa.eu/education/index_en.html [last accessed on August 18th, 2006]
- European Union. 2006. *Intercultural Dialogue: Best Practices at Community Level*. Available from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/dialogue/catal_dial_en.pdf.
- Fairclough, N. 2000. Discourse, social theory, and social research. The discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics* 42. 163-195.
- Fiehler, R. 1994. Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In: Cmejrková, S., Danes, F. & Eva

- Harlová (Hrsg.) *Writing vs Speaking. Language, Text, Discourse, Communication*. Tübingen: Narr. 175 – 180.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M. & B. Kraft. 2004. *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Flory, M. 1997. *Europe universitaire. Projet. n° 250. Comment peut-on être européen. Choisir L'Europe? Des leviers pour l'Union*.
- Forester, C. & D.-L. Simon 2003. *Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique en classe. Études de Linguistique Appliquée n° 129 (Janvier-Mars)*. Paris: Didier érudition. 53-68.
- Forgues, J.F. 2000. *Le forum de discussion. Communication présentée au Congrès de l'ACED. Québec. 3-6 mai*.
- García Lledó, A. 2005. *La gestión del programa Erasmus en la Universidad de Granada (1987-2005)*. Granada: Universidad de Granada.
- Gerbault, J. 2002. *TIC et diffusion du français. Des aspects cognitifs, socio-affectifs et techniques des TIC aux politiques linguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Gläser, R. 1990. *Fachtextsorten im Englischen. FFF13*, Tübingen: Narr.
- Goethe-Institut / The British Council / ENS-Crédif. 1994. *La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues : nouvelles directions. Triangle 12*. Paris: Didier érudition.
- González, J. & R. Wagenaar (eds.) 2003. *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Pilot Project – Phase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Göpferich, S. 1995. *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Tyologie – Kontrastierung – Translation. FFF 27*, Tübingen: Narr.
- Graham, C. R. 2005. *Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

- Grillo, R.D. 2003. Cultural Essentialism and Cultural Anxiety. *Anthropological Theory* 3 (2).157-173.
- Groux, D. (dir). 2002. Pour une éducation à l'altérité. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Groux, D., Perez, S. & L. Porcher (dir.) 2002. Dictionnaire d'éducation comparée. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Groux, D. & L. Porcher 1997. L'éducation comparée. Paris: Nathan, Coll. Les repères pédagogiques.
- Groux, D. & N. Tutiaux-Guillon (dir). 2000. Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Janssen, B. (éd.). 1993. La Dimension européenne pour Enseignants - Rapport de la deuxième Conférence sur la Dimension Européenne dans l'Enseignement et dans l'Éducation. Bonn: ZEB Europa Union Verlag, Europäische Bildung 14.
- Guinou, E. 2002. La communication interculturelle. Patra: EAP.
- Gullahorn, J. & J. Gullarhorn 1963. An extension of the U-curve hypothesis. *Journal of Social Issues*.19 (3). 33-47.
- Hannerz, Ulf. 1999. Reflections on Varieties of Culturespeak. *European journal of cultural studies* 2 (3). 393-407.
- HEFCE. 1996. Quality Assessment Report of the HEFCE for Thames Valley University.
- Henry, F. and C, Tator. 2000. The Theory and Practice of Democratic Racism in Canada. In: Kalbach, M. & W. Kalbach (eds.). *Perspectives on Ethnicity in Canada: A Reader*. Toronto: Harcourt Canada.
- Hoffmann, L. 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Berlin: Akademie.
- Hofstede, G. H. and G. J. Hofstede. 2005. *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Ichikawa, A. 2005. Dual degree program: kyodo gakui puroguramu. *Daigakujihō*. 54 (303). 96–101.

- Inkeles, A. and D.J. Levinson. 1969. National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems. In: Lindzey, G. and E. Aronson (eds.) Handbook of Social Psychology. Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Iredale, R. 1989. Barriers to Migrant Entry to Occupations in Australia. *International migration* 27 (1):87-108.
- Jahr, V. and U. Teichler. 2001. Employment and Work of Former ERASMUS Students. In: Teichler, U., Gordon, J. and F. Maiworm (eds). Socrates 2000 Evaluation Study. European Commission.
- Joint Declaration of the European Ministers of Education meeting in Bologna, 19th June, 1999. Available at: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [last accessed on August 18th, 2006]
- Kastoryano, R. (dir). 1998. *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Kelo, M., Teichler, U. and B. Wächter. 2006. Eurodata. Student mobility in European Higher Education. Bonn: Lemmens Verlags - & Mediengesellschaft.
- Kenway, J. and J. Fahey. 2006. The Research Imagination in a World on the Move. *Globalisation, Societies and Education*. 4 (2). 261-274.
- Kirpitchenko, L. 2004a. Barriers to Integration. Paper read at Metropolis Conference. March 28, 2004 at Montreal Canada.
- Kirpitchenko, L. 2004b. Citizenship of Immigrants: New Canadians in Focus. In *Strategic Research and Analysis*. Gatineau, Québec: Department of Canadian Heritage.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- Kymlicka, W. 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. 2003. Immigration, Citizenship, Multiculturalism: Exploring the Links. *The Political Quarterly*. 74 (1). 195-208.

- Kymlicka, W. and W Norman. 1995. Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. In: Beiner, R. Theorising Citizenship. New York: State University of New Press.
- Lévi-Strauss, C. 1974. Anthropologie structurale. Paris: Plon.
- Li, P.S. 2003. Deconstructing Canada's Discourse of Immigrant Integration. Working Paper No. WP04-03 August 2003 2006 (19 July 2006).
- Limon, D. 2006. Educational and cultural baggage. In: Atkinson, D., Morón, M. and Kelly, D. (eds.). Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 103-117.
- Mailhos, M-F. 2000. Les stages d'éducation comparée : outils de formation et de trans-formation. In Groux, D., & N. Tutiaux-Guillon (dir). Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Maiworm, F. & Teichler U. 1996. Study abroad and early career: experiences of former ERASMUS students. Higher Education Policy series, 35. Erasmus Monograph No. 21. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Maiworm, F. 2001. ERASMUS: continuity and change in the 1990s. European Journal of Education. vol. 36. n° 4. 459-472.
- Mangenot, F. 1997. Quelles tâches dans ou avec les produits multimédias ? Triangle 17, Multimédia et Apprentissage des langues. ENS Editions Fontenay-Saint-Cloud, 65-80.
- Mangenot F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues. Crinon J. & C. Gautellier (éds.). Apprendre avec le multimédia et Internet. Paris: Retz. 59-74..
- Markus, H.R, and S. Kitayama. 1991. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. Psychological Review. 98 (April). 224-53.
- Markus, H.R, and S. Kitayama. 1998. The Cultural Psychology of Personality. Journal Of Cross Cultural Psychology. 29: 1 (January). 63-87.
- Marshall, T.H., and T. Bottomore. 1992. Citizenship and Social Class. London: Pluto Press.
- Masson, M. 1996. Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ? Paris: Armand Colin, Coll. Formation des enseignants.

- Masson, P. 2002. La formation des enseignants à l'international : un état des lieux. Groux, D. (dir.). 2002. Pour une éducation à l'altérité. Paris : L'Harmattan, Coll. Éducation comparée. 173-181.
- Masson, P. 2004. Pour une formation des enseignants à l'Europe. Préface de Raymond Bourdoncle. Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Mauranen, A. 1993. Cultural Differences in Academic Rhetoric. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt/M.: Peter Lang
- Mayoral Asensio, R. & D. Kelly 1997. Implications of Multilingualism in the European Union for Translator Training in Spain. Labrum, M. (ed.). The Changing Scene in World Languages. Amsterdam: John Benjamins.
- Ministerio de Educación y Ciencia. 2006. Programa Erasmus. Curso 2003-2004. Agencia Nacional Erasmus. <http://www.mec.es/educa/ccuniv/erasmus/>
- Morin, E. 1990. Penser l'Europe. Paris: Gallimard, Coll. Folio actuel n° 20.
- Morón, M. & Calvo, E. 2006. Introducing the European Context. In Atkinson, D., Morón, M. and D. Kelly (eds.) 2006. Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 33-53.
- Morón, M. (forthcoming). Las aportaciones de la movilidad para la formación de Traductores, La Traducción y la Interpretación en la Encrucijada de la Comunicación Intercultural. International Conference to be held on 18-20th October 2006 in Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Morón, M. and G. Soriano 2006. Designing the training module: guidelines, development, validation and plans for the future. Atkinson, D., Morón, M. and D. Kelly (eds.) Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 189-204.
- Munby, J. 1978. Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munsberg, K. 1994. Mündliche Fachkommunikation. Das Beispiel Chemie. Tübingen: Narr.
- Murakami, R. 2006. Daburu diguriisei o donyushita kokusairenkei daigakuin ni okeru atarashii daigakuin kyoiku no kokoromi. ITU Journal 36 (5). 25–27.

- Murphy-Lejeune, E. 1999. Formation à l'interculturel par l'interculturel. De nouvelles voies pour la formation. Cahiers de l'Asdifle. n°11. Paris. 81-100.
- Murphy-Lejeune, E. 2000. Mobilité internationale et adaptation culturelle : les étudiants voyageurs européens. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation n° 33. Paris: INRP. 11-26.
- Murphy-Lejeune, E. 2002. Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers. London: Routledge.
- Murphy-Lejeune, E. 2003. L'étudiant européen voyageur – Un nouvel étranger. Paris: Didier, Coll. Essais.
- Oberg, K. 1954. Culture shock. Bobbs-Merrill Series in Social Sciences, Indianapolis.
- Oberg, K. 1960. Culture shock: Adjustments to new cultural environments. Practical Anthropology. 4. 177-182.
- Opper, S. Teichler, U. & Carlson, J. (eds.) 1990. Impact of Study Abroad Programmes on Students and Graduates. London: Jessica Kingsley.
- Papatsiba, V. 2005. Political and Individual Rationales of Student Mobility: a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. European Journal of Education. Vol. 40. No. 2. 173-188.
- Papatsiba, V. 2001. Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus. Thèse de IIIe cycle (non publiée). Université de Paris 10-Nanterre.
- Parisot, F. 1998. Citoyenneté nationales et citoyenneté européenne. Paris: Hachette
- Penninx, R., Kraal, K., Martiniello, M. and S. Vertovec (eds.) 2004. Citizenship in European Cities: Immigrants, Local Politics and Integration Policies. Aldershot, England: Ashgate.
- Persec, S., & M.F. Mailhos 1995. De la reconnaissance à l'intégration : la problématique des IUFM. Revue internationale d'éducation n° 6 (Juin). Former les enseignants à l'international. Sèvres: CIEP. 91-103.
- Piaget, J. 1950. La psychologie de l'intelligence. Paris: A. Colin.

- Poisson-Quinton, S. & C. Carlo, C. 2000. L'université : creuset unificateur pour l'identité européenne ? Différences et proximités culturelles : l'Europe : espace de recherche. Paris: L'Harmattan
- Porquier, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. Paris : AILE III. Presses Universitaires de Vincennes. Neuchâtel : Centre de Linguistique Appliquée.
- Publications de l'Assemblée Nationale. 25 avril 2001. Question n°58657.
- Pym, A. 1999. Programmes européens pour les échanges d'étudiants et réforme de l'enseignement de la traduction au niveau universitaire en Espagne: Rapport sur une enquête pilote menée à Barcelone et à Las Palmas de Gran Canaria. <http://www.fut.es/~apym/on-line/echanges.html>
- Rauhvargers, A. 2002. Joint degree study. Tauch, C. & A. Rauhvargers (eds.). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe. European University Association. 27-44.
- Regnault, E. 1999. De la fécondité de la mobilité étudiante. Les Cahiers pédagogiques n° 378 (Novembre). Dossier : Apprendre des autres. L'éducation comparée. 25-26.
- Richter, R. 2002. Konstruktivistische Lern- und Mediendesign-Theorie und ihre Umsetzung in multimedialen Sprachlernprogrammen. DaF 4 . 2002. 201-206.
- Ricoeur, P. 1990. Soi-même comme un autre. Paris: Editions du Seuil.
- Rosen É. 2005. La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. Glottopol, revue de sociolinguistique en ligne. N°6-Juillet 2005. 20-132. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- Rüschhoff, B. & D. Wolff. 1999. Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Ryan, J. 2000. A Guide to Teaching International Students. Oxford: OCSLD.
- Sassen, S. 1996. Losing Control? Sovereignty in an Age of Globalization. Paper read at University Seminars/Leonard Hastings Schoff Memorial Lectures, at New York.

- Sandig, B. 1975. Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: Gülich, E. & W. Raible (Eds.). Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft. 113-124.
- Schlabach, J. 1997. Zum Hörverstehen von Wirtschaftsvorlesungen: Relevanz, Verstehensprobleme und praktische Umsetzung. Referat Daftage '97. <http://www.tukkk.fi/~jschlabach/forschung/refdaft.htm>. visited on September 17 2006.
- Schlabach, J. 2000. Deutschsprachige Wirtschaftsvorlesungen aus fremdsprachendidaktischer Sicht. Licenciata theses. University of Tampere.
- Schwitalla, J. 1992. Über einige Weisen gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11. 1. 68-98.
- Seidel, G. 1986. Culture, Nation and 'Race' in the British and French New Right. Levitas, R. The Ideology of the New Right. Cambridge: Polity Press.
- Soriano, G. and Soriano, I. 2006. The Erasmus experience: motivations, preparation, adaptation, difficulties and impact. In Atkinson, D., Morón, M. and D. Kelly (eds.) Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 53-71.
- Soriano, I. forthcoming. Evaluación de un programa de intercambio en la formación de traductores: Universidad Estatal Lingüística de Moscú/Universidad de Granada. Ph. D. Dissertation (underway) supervised by Dorothy Kelly. Universidad de Granada.
- Souto, M. and A. Mc Coshan. 2006. Survey into the socio-economic background of Erasmus students. European Commission. <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/survey06.pdf>
- Spillner, B. 1983. Zur kontrastiven Analyse von Fachtexten – am Beispiel der Syntax von Wetterberichten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 51/52. 110-123.
- Stastna, V. 2001. Internationalisation of Higher Education in the Czech Republic – the impact of European Union Programmes. European Journal of Education. vol. 36. n° 4. 473-491.

- Stolcke, V. 1995. Talking Culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current anthropology*. 36 (1).1-13.
- Student Services Division, Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2005. Outline of the Student Exchange System in Japan.
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Techtmeier, B. 1998. Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen VII: das Prüfungsgespräch. Hoffmann, L., Kalverkämper, H. & H.E. Wiegand (Eds.). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 517-521.
- Teichler, U. 1997. *The Erasmus Experience. Major Findings from The Erasmus Evaluation Research Project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Teichler, U. & F. Maiworm 1994. *Transition to Work: the experiences of former ERASMUS students*. Higher Education Policy Series 28. ERASMUS Monograph. 18. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Teichler, U. 1991. *Experiences of ERASMUS Students*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Teichler, U. 1996. Research on academic mobility and international cooperation in higher education. In Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A. & U. Teichler (eds.). *Academic Mobility in a Changing World*. London: Jessica Kingsley Publishers. 338-358.
- Teichler, U. 2001. Changes of ERASMUS under the umbrella of SOCRATES. *Journal of Studies in International Education*. 5: 3. 201-227.
- Teichler, U., Jahr, V. 2001. Mobility during the course of study and after graduation. *European Journal of Education*, vol. 36 n° 4 (December). 443-458.

- Teichler, U. 2004. Temporary Study Abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, Vol. 39, n°. 4, pp. 395-408.
- Teichler, U. et al. 2000. SOCRATES 2000 Evaluation Study. Available at: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/evaluation/global_en.html
- Todorov, T. 1981. *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Traverso, V. 2005. Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : La conversation à bâtons rompus. In Beacco, J.C., Bouquet, S. & R. Porquier. *Niveau B2 pour le français : textes et références*. Paris : Didier. 149-165.
- Triandis, H. 1988. Cross-Cultural Training across the Individualism-Collectivism Divide. *International journal of intercultural relations*. 12 (3). 269-289.
- Triandis, H. 1990. Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of personality and social psychology*. 59 (5). 1006-1020.
- Triandis, H, Mccusker, C., Betancourt, H., Iwao, S., Leung, K., Salazar, J.M., Setiadi, B., Sinha, J.B., Touzard, H. & Z. Zaleski. 1993. An Etic-Emic Analysis of Individualism and Collectivism. *Journal of Cross-cultural Psychology*. 24 (3). 366-383.
- Troger, V. 2005. Les professeurs des écoles. Qui est PE2 ? www.versailles.iufm.fr
- Tsokaktsidou, D. 2002. Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción. Research project (unpublished). Universidad de Granada.
- Tsokaktsidou, D. 2003. Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Implicaciones para la didáctica de la traducción. In Kelly, D.; Martin, A., Nobs, M.L., Sánchez, D. & C. Way (eds.) *La Direccionalidad en Traducción e Interpretación: Perspectivas Teóricas, Profesionales y Didácticas*. Granada: Atrio, 259-266.
- Tsokaktsidou, D. 2005a. El aula de traducción multilingüe y multicultural: Implicaciones para la didáctica de la traducción. Ph. D. thesis (unpublished). Universidad de Granada.
- Tsokaktsidou, D. 2005b. Los estudiantes de intercambio en el aula de traducción: Guía de buenas prácticas. Granada: Universidad de Granada.

- Tsokaktsidu, D. & D. Kelly. 2006. Research into exchange programmes and background to the project. In In Atkinson, D., Morón, M. and D. Kelly (eds.) 2006. Teaching in the Multicultural Classroom at University: The Temcu Project. Granada: Atrio. 13-33.
- Tylor, E. B. 1958. The Origins of Culture. New York: Harper and Row.
- Ulma, D. 1997. L'Europe à l'école : pour une éducation citoyenne. Études de Linguistique Appliquée. n° 106 (Avril-Juin). Paris: Didier érudition. 187-200.
- Ulma, D. 2003. Ouvrir l'école primaire française à la dimension européenne : enjeux et perspectives. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Paris 10-Nanterre. Lille: ANRT.
- Ulma, D. (dir.). 2005. L'Europe : objet d'enseignement ? Paris : L'Harmattan, Coll. Éducation comparée.
- Ulma, D. 2006. The European dimension in Teacher training in France: squaring the circle? In Kuhn, M. et R. Sultana (dir.). Homo Sapiens europeus? - Creating the European Learning Citizen. New York: Peter Lang. 277-294.
- UMAP International Symposium .2006. The report of UMAP survey on student exchanges in Japan. 2005 International Symposium on Student Mobility in Asia and the Pacific. Tokyo: UMAP Japan National Committee. 122-135.
- UNESCO. 2002. Universal Declaration on Cultural Diversity. UNESCO 2002 [cited 2006-06-27. 2006]. Available from http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml.
- University Promotion Division, Higher Education Bureau, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology 2006. Daigaku ni okeru kyoiku naiyoto no kaikaku jokyoni tsuite.
- Vaniscotte, F. (coord.). 1995. Les enseignants et l'Europe. Recherche et Formation n° 18 (Avril). Paris: INRP.
- Vaniscotte, F. 1996. Les écoles de l'Europe. I.N.R.P.-I.U.F.M. de Toulouse, Coll. Horizons pour la formation.
- Wacquant, L. 2005. Habitus. In Beckert, J. a. M. Z. (ed.) International Encyclopedia of Economic Sociology. London: Routledge.

- Warschauer, M. & D. Healey. 1998. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 31. 57-71.
- Weidenfeld, W. 1998. Preface. In Beger, P.L. (ed.) *The Limits of Social Cohesion: conflict and Mediation in Pluralist Societies*. Oxford: Westview Press.
- Wiemer, C., Müller-Küppers, E. & D. Eggers 1998. Vorlesungssprache Sozialwissenschaften. Merkmale und Verarbeitungsstrategien. In: Barkowski, H. & A. Wolff (Eds.). *Lern- und Studienstandort Deutschland. Materialien Deutsch als Fremdsprache 47*. Regensburg: FaDaF: 285-289.
- Wilkins, D.A. 1977. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Ylönen, S. 2006. Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In Ehlich, K. & D. Heller (Eds.). *Sprachen Diskurse, Texte in Wissenschaft und Recht*. Reihe: *Linguistic Insights: Studies in Language and Communication*. Frankfurt am Main: Lang
- Ylönen, S. & J. Saario. 2005. Language knowledge for exchange students. The example of EUROMOBIL. In: Kuure, L., Kärkkäinen, E. & M. Saarenkunnas (Eds.) *Language and social action - Kieli ja sosiaalinen toiminta*. *AFinLA Yearbook 2005*. Publications de l'association finlandaise de linguistique appliquée (AFinLA) n:o 63: 409-422.
- Ylönen, S. 1994. Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. *Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn*. *Finlance XIII*: 89-113.
- Ylönen, S. 2004. Entwicklung von Sprachtrainingsprogrammen für neue Medien als Aufgabe angewandter Linguistik. In Jäntti, A. & J. Nurminen (Eds.). *Thema mit Variationen. Finnische Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Young, I. M. 1989. Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship. *Ethics* 99 (2). 250-27.
- Zarate, G. 1983. Objectiver le rapport culture maternelle - culture étrangère. *Le français dans le monde*. 181. 34-45.
- Zarate, G. 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

ZARATE G. 2005. (sous la direction de). La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Les cahiers du CIEP. Didier.

Webpages / sitographie

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Survey_Master_Joint_degrees_en.1068806054837.pdf, visited on August 19, 2006

Frontiers Journal: <http://www.frontiersjournal.com/>

http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/06021615/002.pdf

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/06/06060504/001.pdf

INCA official webpage: <http://www.incaproject.org/>

LARA official webpage: <http://lara.fdtl.ac.uk/lara/index.htm>

RAPPORT official webpage: <http://www.hum.port.ac.uk/slas/rapport/>

The Interculture Project official webpage:
<http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/>

Translang official webpage:
<http://www.uclan.ac.uk/facs/class/languages/translang/tlweb.htm>

Publications du département d'études françaises,
Université de Turku, Finlande

1. Tauno Nurmela: *Lettres de mon paradis perdu*, 1999, 256 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1525-1.
2. *Jalons pour le 75e anniversaire de l'enseignement du français à l'Université de Turku*, éd. Yves Gambier ja Eija Suomela-Salmi, 1999, 323 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1526-X.
3. *Curiosités linguistiques*, éd. Eija Suomela-Salmi, 2000, 313 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-1717-3.
4. *Carrefours langagiers*, éd. Eija Suomela-Salmi, 2002, 167 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2172-3.
5. *Minne vie maisterin tie? Turun yliopiston Ranskan kielen ja kulttuurin oppiaineen työllistymisselvitys vuosina 1981 - 2001 valmistuneista opiskelijoista.* éd. Leena-Majja Vuonokari, 2003, 36 p., ISSN 1456-9957, ISBN 951-29-2481-1.
6. *Proceedings from the conference Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland. Visibilité et collaboration de la recherche en interculturel en Finlande (pdf-document, 502 KB).* éd. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2005, 179 p., ISBN 951-29-4012-4.
7. *Research on Academic Mobility: An overview, list of researchers and bibliography.* Fred Dervin & Esmeralda Lopes Rosa. Foreword by Martine Abdallah-Preteceille, 2006, 70 p., ISBN: 951-29-3163-X.
8. *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique / Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse. Volume 1. (pdf-document, Humanoria Series).* éd. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin, 2006, 210 p., ISBN: 951-29-3038-2.
9. *Conference proceedings : Academic Mobility, blending perspectives / Mobilité académique, perspectives croisées. (pdf-document, Département d'études françaises).* éd. Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi, 2007, 257 p., ISBN : 978-951-29-3330-3.
10. **Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur.** Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (éd.), 2007. Publications du département d'études françaises, 9. 130 pages, ISBN: 978-951-29-3241-2. Informations: <http://users.utu.fi/freder/NOUVEAU.htm>