Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale

Volume 45

Issue 2 *Language and Culture after Study Abroad*

Article 1

September 2016

The Post-Sojourn in Study Abroad Research—Another Frontier

John L. Plews

Saint Mary's University - Canada, jplews@smu.ca

Recommended Citation

Plews, John L. (2016) "The Post-Sojourn in Study Abroad Research—Another Frontier," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 45: Iss. 2, Article 1.

Editorial: volume 45 (issue 2), 2016
The post-sojourn in study abroad research—Another frontier

John L. Plews, Saint Mary's University

The four articles collected in this special issue of *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale* are extended versions of original papers presented at the “Culture of Study Abroad for Second Languages” conference, held on July 14–17, 2015, in Halifax, Nova Scotia. This conference was organized in association with the “Research Network on Study Abroad and Language Learning,” a special investigative sub-group of the Association Internationale de Linguistique Appliquée, and financially supported by Saint Mary's University and a Connection Grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. The conference brought together researchers and practitioners from across the world for presentations and discussions on various facets of residence and study abroad (SA) for second languages (L2). While concerned with the broadly defined topic of *culture* in the SA context, the conference's call for papers emphasized five specific sub-themes: participants' / stakeholders' culture; cultural and intercultural learning (in relation to language acquisition); the post-sojourn effect of cultural learning; the cultural specificity of study abroad in and from Canada (especially regarding the French language); and the cultural interests of L2 students moving to, from, or within Asia. The articles gathered in this special issue, under the title “Language and Culture after Study Abroad,” derive from papers that primarily addressed the third of the aforementioned sub-themes, whose scope was to explore through empirical research and critical scholarship the afterlife of cultural, intercultural, and language learning on L2 SA programming, when participants return to their domestic universities or workplaces.¹

The conference's five sub-themes were chosen specifically because they were sufficiently original in scope to engage anew scholars from across the Modern Languages disciplines, Second Language Acquisition research, and Study Abroad and International Education sectors. That is, they were to inspire new directions in disciplinary discussion. Certainly, post-sojourn experiences—re-entry, reintegration, renegotiation, reflection, re-assessment, remembering, retelling, re-envisioning, and further renewal—represent aspects or stages of the overall SA process that are less explored in research than are pre-departure motivation and preparation, the many aspects of the in-sojourn experience, or immediate learning outcomes. This has prompted the eminent Jim Coleman (2013, p. 27) to lament that the “list of studies of the long-term impact of study abroad [...] is woefully short”; he lists only seven.²

Indeed, beginning in the late 1960s, research into SA has traditionally focused on two areas: (1) measuring L2 proficiency and fluency, both in relation to the general SA context and also in correlation with specific qualities of the experience abroad, and (2) communicative competence;³ more recently this has been complemented by inquiries into a third area: (3) participants' intercultural development and L2 identities.⁴ While this research has provided insight into linguistic gains, intercultural competence, personal human development, and academic

¹ This special issue is one of four edited collections developed from academic work originally presented at the conference: see also Plews, 2016; Plews & Jackson, forthcoming; Plews & Misfeldt, forthcoming.

² They are: Akande and Slawson (2000), Alred and Byram (2002, 2006), Dwyer (2004), Oppen, Teichler, and Carlson (1990), Parey and Waldinger (2008), and Teichler and Maiworm (1997).

³ For synopses, see Churchill and DuFon (2006), Freed (1998), Kinginger (2009, 2013) and Pérez-Vidal (2015).

⁴ For synopses, see Block (2007), Kinginger (2009), Plews (2015), Twombly, Salisbury, Tumanut, and Klute (2012).

performance that generally supports the achievement of such goals through SA for most students, the standard design focus on pre- and immediate end-of-sojourn measures or in-sojourn reflection without post-sojourn follow-up means that results are limited to initial responses and short-term effects. Conclusions concerning long-term linguistic or intercultural effects, sustained shifts in individual perspectives or identity, or potential extended community benefits can be drawn only with caution from most SA research or remain indeterminable or speculative. Despite the positive inroads into understanding the multifaceted and highly variable phenomenon of SA made by innumerable scholars working across the breadth of the field for some 50 years, we know relatively little about participants' re-entry into the domestic sphere and the ongoing, perhaps reconfigured or even diminishing, real and perceived linguistic and intercultural effects of SA after returning home.

There are, in fact, a few more studies than Coleman (2013) lists that have investigated the long-term impact of SA, addressing the experiences of re-entry and/or some length of extended post-sojourn period either as their sole focus or as part of the arc of before, during, and after SA; for these, the terms "post-sojourn" and "after study abroad" might refer to a number of weeks, several months, and/or a year or more (in the following extended list, I have tried to exclude studies whose period of investigation culminates in the immediate end-of-sojourn, which can mean the final days of a program or immediately following the return home).⁵ These works discuss re-entry support services, reverse culture shock, feeling more international and/or being between cultures, changes in participants' views and the development of global-mindedness and intercultural awareness (or not), changes in personality (e.g., independence, confidence or self-efficacy, overcoming shyness, flexibility, risk-taking), language acquisition, the willingness to speak the L2 and empathy for non-native speakers of the participants' first language, the development of cultural knowledge of the host country and interest in international affairs, improvement in overall academic performance, the rate of graduation on time, former participants' as advocates for study abroad and language programs (including possibly shifting their own academic focus to foreign languages, if it was not already), civic engagement at home, desire and readiness to travel more, and internationally oriented career choices; as would surely be expected, outcomes vary with the individual. This scholarship often recommends that returnees continue to learn languages, keep international contacts, and share with friends and peers. It also suggests that academic and social or emotional support be provided before, during, and after the sojourn and that critical guided reflection or self-examination of perspectives and learning be integrated not only in-, but also post-sojourn.

⁵ In addition to those re-listed in footnote 2, there are: Adler (1981), Allen (2010, 2013), Anderson, Lawton, Rexeisen, and Hubbard (2006), Armstrong (1984), Arouca (2013), Cagle (2011), Campbell (2015), Carlson, Burn, Useem, and Yachimovicz (1990), Chieffo and Griffiths (2004), Citron (2002), Coffey and Street (2008), Coleman and Chafer (2011), DeGraaf, Slagter, Larsen, and Ditta (2013), Dolby (2004), Fischer (2009), Franklin (2010), Gaw (2000), Guardino, Becker, Cannon, and Bustos (2015), Hadis (2005a, 2005b), Holm (1990), Jackson (2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010, 2013), Jiménez Jiménez (2003), Kauffman, Martin, Weaver, and Weaver (1992), Konstantinovskii and Voznesenskaia (2009), Llanes (2016), Malewski and Phillion (2009), Malmgren and Galvin (2008), Marx and Moss (2011), McGarrity (2014), Mendelson and Citron (2006), Mistretta (2008), Murphy, Sahakyan, Yong-Yi, and Magnan (2014), Norris and Gillespie (2009), Nunan (2006), Orahod, Kruze, and Pearson (2014), O'Rear, Sutton, and Rubin (2012), Paige, Cohen, Kappler, Chi, and Lassegard (2002), Paige, Fry, Stallman, Jon, and Josic (2010), Paige, Fry, Stallman, Josic, and Jon (2009), Patron (2007), Pérez-Vidal and Juan-Garau (2011), Rexeisen, Anderson, Lawton, and Hubbard (2008), Rissel (1995), Salisbury (2011), Sato (2014), Scheib (2006), Shames and Alden (2005), Smith (1996), Souders (2006), Stitsworth (1988), Storti (1997, pp. 138-149), Strebleton, Soria, and Cherney (2013), Stronkhorst (2005), Teichler (2015), Thompson and Christofi (2006), Trent (2011), Wallace (1999), Willard-Holt (2001), and Yang, Webster, and Prosser (2011). This, too, is not an exhaustive list.

Viewed collectively, the existing studies on the post-sojourn period and the long-term impact of SA clearly reveal the range of domains—psychological, intellectual, linguistic, cultural, social, academic, and professional—in former participants’ ongoing lives that can be affected by SA shortly or for some time after the experience. Yet, as informative as these studies’ findings are, many succeed in pointing out what the long-term impacts are only in a summative fashion, missing opportunities to provide further critical depth. An example of this might be a final part of Kinginger’s (2004) otherwise most compelling examination of a working class, female American student’s experiences learning French for four years before, during, and after studying in Quebec and France: when it comes to the time after returning home from France, we are told that the student considered her pre-departure political views as limited, without elaboration. Perhaps we are to understand that all her SA accumulated in this outcome, but we are left asking what must also have gone on at home, whether there was no going back to her former self or only her new sense of self to contend with, whether that is wholly sustainable or even desirable, or whether she had to revert to some degree or reinvent in some other way. Indeed, existing studies are less inclined to describe and interpret the complex, multilayered contexts of the enduring—or unenduring—effects of linguistic and intercultural learning of study abroad in the post-sojourn period in the kind of committedly formative manner necessary to explore such questions and so better grasp the phenomenon of change—that is, in the astute manner in which Kinginger expertly inquires after her participant’s in-sojourn experiences. It is incumbent on SA researchers to be more broadly curious about the extended post-sojourn period and educational or social circumstances as well as to use more appropriate approaches to researching SA participants so that they can articulate the impact of their experiences beyond the most general of assessments and that we can be better prepared to learn from them (Wong, 2015). If we can trace an outcome back to SA, then we need also to ask whether the path that we can see has been taken to reach this point in a journey can be taken forward in a similar manner or whether it must be traveled differently again—and also whether it circles back, criss-crosses others, meanders, or comes to an end. As an area of academic inquiry for study abroad researchers, the post-sojourn remains another frontier for us to cross and explore in greater depth.

The aim of the current issue is thus to add to this burgeoning area of post-sojourn inquiry by disseminating new knowledge focused on the nature and degree of the possibly sustained effects of study abroad, or how or whether participants maintain and mobilize linguistic gains, different cultural and intercultural perspectives, and new subjectivities once back at home. Questions explored in the articles here and to be taken up elsewhere in the future include: How do study abroad participants maintain sojourn-related language gains upon and after their return to the domestic environment? How do they fend off language forgetting? Which types of new cultural and intercultural knowledge developed on study abroad become mobilized in the domestic environment? How and why? Which study abroad experiences, perspectives, and identity positions stay with participants in the long term? Which aspects become renegotiated over time by their ongoing lives in the home setting? How do former study abroad participants perceive themselves in their home environment with regard to multilingualism and intercultural competence?

Rikki Campbell’s qualitative analysis of the post-SA life trajectories and L2 self-concepts—specifically, continued studies and career paths—of eight university-level Japanese language learners uses Markus and Nurius’ (1986) Selves Theory and Nakamura’s (2015) “modified schema of domains of possible future selves.” An emic perspective was adopted with data for the semi-longitudinal and cross-sectional study, gathered from interviews completed over

a 16-month period with participants from varied backgrounds and SA programs. Campbell's findings concerning Japanese learners support existing literature on the long-term impact of study abroad—which focuses mostly on learners of English and other European languages—that maintains that, in most cases, SA strengthens the identification with and passion for the L2 throughout life stages. Campbell encourages further research into the post-SA impact particularly in Asian languages and, where possible, regarding a whole cohort.

Cathy Hampton's study follows 15 British undergraduate French language students spending their third year abroad—in France or Quebec—as language assistants, on Erasmus exchanges, or on work placements. The participants volunteered to collect *realia* with linguistic and cultural value to enhance language education at UK secondary schools. Data was collected through pre-, in-, and post-sojourn online discussions groups, as well as post-sojourn workshops, a group interview, and a reflective review of the selection and development of *realia* into language resources. Hampton uses Bengtson's (2014) classification of culture as “situated, embodied, and individual experiences” to examine the extent that acting as cultural intermediaries deepened the participants' engagement with their SA placement. The study suggests that social engagement tasks outside of the curriculum enhance the SA experience, as well as benefiting secondary-level modern language students.

Jean Wilson and her five recently graduated, non-language major co-authors, Rachel Brain, Erik Brown, Leila Gaid, Kaila Radan, and Julia Redmond, review the experiences of spending one semester studying in Copenhagen or Amsterdam as part of a Canadian undergraduate degree in order to determine the extent that Dewey's (1938) ideal of experiential learning was met. Drawing on the insights of Lutterman-Aguilar and Gingerich (2002), the study highlights the need for increased critical reflection to draw the full potential of SA as experiential learning. While McMaster University—the participants' home institution—offers an optional one-hour reintegration session, consisting mainly of memory sharing, Wilson et al. argue for increased and meaningful facilitation of critical reflection. They suggest several department-level programming possibilities before, during, and after SA including a project that is researched while abroad, developed at home, and presented to fellow returnees, newly arrived international students at the home institution, and non-SA participants.

Sandra Steinwider's qualitative, cross-sectional study compares the durability of perceived personal, social, cultural, and linguistic effects of SA for 12 Austrian tertiary-level EFL students. The participants were categorized by the time spent abroad—one or two semesters in Ireland, the UK, or the USA—and the length of time since returning home—one to six months, one year, or two years. Steinwider employs Jackson's (2008) theory on “the complexities of SA experience for the individual” and Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence to analyze the retrospective and semi-structured interview data to reveal variations between the durability of the effects of SA and time since returning home. Steinwider states that this exploratory study could benefit from continuing to interview the participants throughout their lives to map maintained and diminished effects of SA.

I hope that the findings and conclusions of the current four articles will benefit students, researchers, practitioners, and administrators by being used to help optimize positive SA effects in individual participants' lives, domestic programming for languages and intercultural competence, and the development of diverse communities on and off campus.

Acknowledgments

I would like to express my gratitude to the Journal Editor and Editorial Board for accepting the proposal of this Special Issue as well as to the contributors for developing their original conference papers into scholarly articles. I would like to acknowledge the support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada in awarding a Connection Grant to enable both the “Culture of Study Abroad for Second Languages” conference and the initiation of this Special Issue. I also thank the peer reviewers for their expert feedback on the submissions. I am especially grateful to Carla Pass for her most diligent and gracious editorial assistance.

Éditorial: volume 45 (numéro 2), 2016

Le post-séjour dans la recherche sur les études à l'étranger – Une autre frontière

John L. Plews, Saint Mary's University

Les quatre articles rassemblés dans ce numéro spécial de la revue *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale* sont des versions étendues des documents originaux présentés à la conférence « Culture des Études à l'Étranger pour les Langues Secondes », tenue à Halifax, en Nouvelle Écosse, les 14-17 juillet 2015. Cette conférence a été organisée en collaboration avec le « Réseau de Recherche sur les Études à l'Étranger et l'Apprentissage des Langues », un sous-groupe spécial d'investigation de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, et financée par l'Université Sainte Marie et une Subvention Connexion du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada. Cette conférence a rassemblé chercheurs et praticiens du monde entier pour des présentations et des discussions sur diverses facettes de la résidence et des études à l'étranger (EE) pour les langues secondes (L2). Bien que concerné par le thème défini au sens large de la *culture* dans le contexte d'EE, l'appel à contribution de la conférence a mis l'emphasis sur cinq sous-thèmes spécifiques : la culture des participants/ des acteurs ; apprentissage culturel et interculturel (par rapport à l'acquisition d'une langue) ; l'effet post-séjour de l'apprentissage culturel ; la spécificité culturelle des études à l'étranger au, et du Canada (particulièrement en ce qui concerne la langue française) ; et les intérêts culturels des étudiants L2 se déplaçant vers, de, ou à l'intérieur de l'Asie. Les articles réunis dans ce numéro spécial, sous le titre « Langage et Culture après les Études à l'Étranger », proviennent de documents qui se sont concentrés principalement sur le troisième sous-thème susmentionné, dont la portée était d'explorer, à partir de recherche empirique et d'érudition critique, la vie après l'apprentissage culturel, interculturel et linguistique d'un programme d'EE en L2, quand les participants retournent dans leurs universités d'origine ou lieux de travail⁶.

Les cinq sous-thèmes de la conférence ont été choisis spécifiquement parce que leur portée était suffisamment originale pour engager à nouveau les spécialistes venant de diverses disciplines des Langues Modernes, de la recherche en Acquisition de Langue Seconde, et dans les secteurs d'Études à l'Étranger et d'Éducation Internationale. Autrement dit, ils devaient inspirer de nouvelles directions dans les discussions disciplinaires. Évidemment, les expériences post-séjour – réentrée, réintégration, renégociation, réflexion, réévaluation, souvenir, récit, ré-visualisation et futur renouvellement – représentent des aspects ou étapes du processus global d'EE qui sont moins examinés dans la recherche que sont la motivation et la préparation avant le départ, les nombreux

¹ Ce numéro spécial est l'une des quatre collections éditées, développées à partir de travaux académiques initialement présentés à la conférence : voir aussi Plews, 2016 ; Plews & Jackson, à venir ; Plews & Misfeldt, à venir.

aspects de l'expérience durant le séjour ou les résultats immédiats d'apprentissage. Ceci a incité l'éminent Jim Coleman (2013, p. 27) à déplorer le fait que la « liste des études sur l'impact à long terme des études à l'étranger [...] est terriblement courte » ; il n'en énumère que sept⁷.

En effet, débutant à la fin des années 60, la recherche sur les EE était traditionnellement concentrée sur deux domaines : (1) mesurer le degré de compétence et de fluidité dans la langue seconde (L2), autant en relation avec le contexte général d'EE qu'en corrélation également avec les qualités spécifiques de l'expérience à l'étranger, et (2) la compétence communicative⁸ ; plus récemment ceci a été complété par des enquêtes sur un troisième domaine : (3) le développement interculturel des participants et leurs identités de L2⁹. Bien que cette recherche ait permis de mieux comprendre les acquis linguistiques, la compétence interculturelle, le développement personnel humain et la performance académique qui généralement supporte l'accomplissement, chez la plupart des étudiants, de pareils objectifs à partir des EE, la norme de mise au point conceptuelle sur les mesures pré-séjour et celles immédiates de fin-de-séjour ou la réflexion durant le séjour sans suivi post-séjour signifie que les résultats sont limités aux réponses initiales et aux effets à court terme. Les conclusions sur les effets linguistiques ou interculturels à long terme, les changements soutenus dans les perspectives ou identités individuelles, ou les potentiels bénéfiques pour l'étendue de la communauté peuvent être tirées seulement avec prudence dans la plupart des recherches d'EE, ou peuvent rester indéterminables ou spéculatives. En dépit des avancées positives accomplies par de nombreux spécialistes travaillant dans divers aspects du domaine pendant environ 50 ans, en vue de comprendre le phénomène multiforme et extrêmement variable que sont les EE, nos connaissances sont relativement limitées en ce qui a trait à la réentrée des participants dans leur sphère d'origine et aux effets linguistiques et interculturels des EE, réels et perçus, continus, probablement reconfigurés ou même réduits, après leur retour à la maison.

Il existe, en fait, un peu plus d'études que la liste de Coleman (2013) qui ont enquêté sur l'impact à long terme des EE, abordant les expériences de réentrée et/ou une quelconque durée de période post-séjour, soit étant leur focus unique, soit dans le cadre d'un arc avant, pendant et après les EE ; pour ceux-ci, les termes « post-séjour » et « après études à l'étranger » pouvaient faire référence à quelques semaines, à plusieurs mois, et/ou à une année ou plus (dans la longue liste qui suit, j'ai essayé d'exclure les études dont la période d'investigation se termine immédiatement à la fin du séjour, ce qui peut vouloir dire les derniers jours du programme ou aussitôt après le retour à la maison)¹⁰. Ces travaux discutent des services d'assistance de réentrée, du choc culturel

² Ce sont: Akande & Slawson (2000), Alred & Byram (2002, 2006), Dwyer (2004), Oppen, Teichler & Carlson (1990), Parey & Waldinger (2008), et Teichler & Maiworm (1997).

³ Pour des résumés, voir Churchill & DuFon (2006), Freed (1998), Kinginger (2009, 2013), et Pérez-Vidal (2015).

⁴ Pour des résumés, voir Block (2007), Kinginger (2009), Plews (2015), Twombly, Salisbury, Tumanut & Klute (2012).

⁵ En plus de ceux cités à nouveau dans la note de bas de page 2, il y a : Adler (1981); Allen (2010, 2013); Anderson, Lawton, Rexeisen & Hubbard (2006); Armstrong (1984); Arouca (2013); Cagle (2011); Campbell (2015); Carlson, Burn, Useem & Yachimovitch (1990); Chieffo & Griffiths (2004); Citron (2002); Coffey & Street (2008); Coleman & Chafer (2011); DeGraaf, Slagter, Larsen & Ditta (2013); Dolby (2004); Fischer (2009); Franklin (2010); Gaw (2000); Guardino, Becker, Cannon & Bustos (2015); Hadis (2005a, 2005b); Holm (1990); Jackson (2006a, 2006b, 2008, 2009, 2010, 2013); Jiménez Jiménez (2003); Kauffman, Martin, Weaver & Weaver (1992); Konstantinovskii & Voznesenskaia (2009); Llanes (2016); Malewski & Phillion (2009); Malmgren & Galvin (2008); Marx & Moss (2011); McGarritty (2014); Mendelson & Citron (2006); Mistretta (2008); Murphy, Sahakyan, Yong-Yi & Magnan (2014); Norris & Gillespie (2009); Nunan (2006); Orahod, Kruze & Pearson (2014); O'Rear, Sutton & Rubin (2012); Paige, Cohen, Kappler, Chi & Lassegard (2002); Paige, Fry, Stallman, Jon & Josic (2010); Paige, Fry, Stallman, Josic & Jon (2009); Patron (2007); Pérez-Vidal & Juan-Garau (2011); Rexeisen, Anderson, Lawton & Hubbard (2008); Rissel (1995); Salisbury (2011); Sato (2014); Scheib (2006); Shames & Alden (2005); Smith (1996); Souders (2006); Stitsworth (1988); Storti (1997, pp. 138-149); Strebleton, Soria & Cherney (2013); Stronkhorst (2005); Teichler (2015); Thompson &

inversé, du sentiment d'être davantage international et/ou d'être situé entre les cultures, des changements dans les perceptions des participants et du développement d'un esprit global et d'une conscience des différences interculturelles (ou pas), des changements dans la personnalité (par exemple, indépendance, assurance ou auto-efficacité, surmonter sa timidité, flexibilité, prendre des risques), de l'acquisition de la langue, de la volonté de parler la langue seconde (L2) et de l'empathie envers les locuteurs non natifs de la langue maternelle des participants, du développement de connaissance culturelle concernant le pays d'accueil et d'intérêt pour les affaires internationales, du progrès dans la performance académique générale, le taux de graduation à temps, des anciens participants en tant que défenseurs des études à l'étranger et des programmes de langue (y compris un changement éventuel de leur concentration académique vers les langues étrangères, si cela n'était pas déjà fait), de l'engagement civique à la maison, du désir et de l'empressement à voyager davantage, et des choix de carrière orientés vers l'international ; comme l'on s'y attendrait assurément, ces résultats varient avec chaque individu. Cette érudition recommande souvent que les participants de retour à la maison continuent d'apprendre les langues, de garder des contacts internationaux, et de partager avec leurs amis et leurs collègues. Elle suggère également qu'un support académique et social ou émotionnel soit fourni avant, pendant et après le séjour et que des réflexions critiques guidées ou un auto-examen de perspectives et d'apprentissage soient intégrés non seulement durant, mais aussi après le séjour.

Prises collectivement, les études existantes sur la période post-séjour et l'impact à long terme des EE révèlent clairement la gamme des domaines dans la vie actuelle des anciens participants – psychologique, intellectuel, linguistique, culturel, social, académique et professionnel – qui peuvent être affectés par les EE aussitôt après ou pendant quelque temps après l'expérience. Pourtant, aussi informatifs que soient les résultats de ces études, plusieurs réussissent à souligner de manière sommative les impacts à long terme, passant à côté des opportunités d'aller plus en profondeur de manière critique. Un exemple de ceci pourrait être la dernière partie de l'examen autrement très convaincant de Kinginger (2004) sur les expériences d'une étudiante Américaine de la classe ouvrière, apprenant le français pendant quatre années, avant, pendant et après avoir étudié au Québec et en France : en ce qui concerne la période après son retour de France, on nous a informés que l'étudiante considérait ses vues politiques d'avant son départ comme limitées, sans élaboration. Peut-être devons-nous comprendre que ceci résume tous les acquis de ses EE, mais nous en sommes quand même à nous demander ce qui a dû se passer également à la maison, s'il n'y avait aucun retour possible à son moi d'avant ou seulement s'il n'y a que sa nouvelle conscience de soi à composer avec, si c'est tout à fait durable ou même désirable, ou si elle a dû revenir à un certain point ou réinventer d'une certaine manière. En effet, les études actuelles sont moins enclin à décrire et à interpréter les contextes complexes, à multiples niveaux des effets constants – ou inconstants – de l'apprentissage linguistique et interculturel des études à l'étranger durant la période post-séjour, de façon engagée, formative, nécessaire pour explorer de pareilles questions, et alors, mieux appréhender le phénomène de changement – c'est-à-dire, de la manière astucieuse dans laquelle Kinginger a adroitement enquêté sur les expériences de ses participants durant leur séjour. Il incombe aux chercheurs d'EE d'être essentiellement plus curieux

Christofi (2006); Trent (2011); Wallace (1999); Willard-Holt (2001); et Yang, Webster & Prosser (2011). Celle-ci, non plus, n'est pas une liste exhaustive.

concernant la longue période post-séjour et les circonstances éducatives ou sociales, de même que d'utiliser des approches plus appropriées pour enquêter sur les participants de EE, afin qu'ils puissent articuler l'impact de leurs expériences au-delà des évaluations les plus générales et que nous puissions être mieux préparés pour apprendre d'eux (Wong, 2015). Si nous pouvons retracer un acquis aux EE, alors nous devons également nous demander si le chemin que nous voyons a été emprunté pour arriver à ce point du voyage peut être pris dans le futur de la même manière ou s'il doit être parcouru, à nouveau, différemment – et aussi s'il suit une boucle, s'enchevêtre avec d'autres, serpente ou arrive à son terme. En tant que domaine de recherche universitaire pour les chercheurs sur les études à l'étranger, le post-séjour représente une autre frontière pour nous que nous devons franchir et explorer de manière plus approfondie.

Le but de ce présent numéro est donc d'ajouter à ce domaine en plein essor d'enquête post-séjour en diffusant de nouvelles connaissances centrées sur la nature et le degré des effets probablement soutenus des études à l'étranger, ou comment ou si les participants maintiennent et mobilisent leurs acquis linguistiques, les différentes perspectives culturelles et interculturelles, et les nouvelles subjectivités une fois de retour à la maison. Les questions approfondies dans les articles présentés ici et devant être abordées ailleurs à l'avenir incluent : Comment est-ce que les participants d'études à l'étranger maintiennent les acquis linguistiques faits durant le séjour, une fois et après leur retour dans leur environnement d'origine ? Comment est-ce qu'ils combattent les pertes de langage ? Quels types de nouvelles connaissances culturelles et interculturelles développées durant les études à l'étranger sont mobilisées dans leur environnement domestique ? Comment et pourquoi ? Quelles expériences, perspectives et positions d'identité des études à l'étranger demeurent avec les participants à long terme ? Quels aspects sont renégoiés au fil du temps par leur vie actuelle dans leur cadre d'origine ? Comment est-ce que les anciens participants d'études à l'étranger se voient, dans leur environnement actuel, par rapport au multilinguisme et aux compétences interculturelles ?

L'analyse qualitative de Rikki Campbell sur les trajectoires de vie post-séjour et les images de soi d'apprenant de langue seconde (L2) – spécifiquement, les études continues et les carrières professionnelles – de huit apprenants universitaires de langue japonaise utilise la Théorie de Soi de Markus et Nurius (1986) et « le schéma modifié des domaines des identités futures possibles » de Nakamura (2015). Une perspective émique a été adoptée avec les données pour l'étude semi-longitudinale et transversale, obtenues à partir d'entrevues complétées sur une période de 16 mois avec des participants provenant de milieux et de programmes d'EE divers. Les résultats de Campbell concernant les apprenants de japonais confirment la littérature actuelle sur l'impact à long terme des études à l'étranger – laquelle met davantage l'accent sur les apprenants d'anglais et d'autres langues européennes – qui soutient que, dans la plupart des cas, les EE renforcent l'identification avec, et la passion pour les L2 à travers les différentes étapes de la vie. Campbell encourage que d'autres recherches soient faites sur l'impact post-EE vis-à-vis des langues asiatiques en particulier, et quand possible, concernant toute une cohorte.

L'étude de Cathy Hampton suit 15 étudiants britanniques de premier cycle en langue française qui passent leur troisième année à l'étranger – en France ou au Québec – en tant qu'assistants de langue, lors d'échanges Erasmus ou dans des stages. Les participants se sont portés volontaires pour recueillir des *realia* de valeur linguistique et culturelle afin d'améliorer l'éducation des langues dans les écoles secondaires britanniques. Les données étaient collectées durant des groupes de discussions en ligne avant, pendant et après les séjours, de même que durant

des ateliers post-séjour, un entretien de groupe et une séance de réflexion sur la sélection et le développement des *realia* en ressources linguistiques. Hampton utilise la classification de Bengtson (2014) sur la culture en tant qu'« expériences situées, incorporées et individuelles » afin d'examiner dans quelle mesure qu'agir comme intermédiaires culturels ont renforcé l'engagement des participants envers leur stage d'EE. L'étude suggère que les activités d'engagement social en dehors du curriculum augmentent l'expérience d'EE, de même qu'elles sont bénéfiques aux élèves secondaires de langues modernes.

Jean Wilson et ses cinq coauteurs, récemment diplômés avec des spécialités non linguistiques, Rachel Brain, Erik Brown, Leila Gaind, Kaila Radan et Julia Redmond, revoient les expériences de passer un semestre à étudier à Copenhague ou à Amsterdam, dans le cadre d'un programme canadien de licence, en vue de déterminer à point l'idéal de Dewey (1938) concernant l'apprentissage expérientiel était atteint. Se basant sur les idées de Lutterman-Aguliar et Gingerich (2002), l'étude souligne la nécessité d'augmenter les réflexions critiques afin de tirer le plein potentiel des EE en tant qu'apprentissage expérientiel. Bien que l'Université McMaster – l'institution d'origine des participants – offre une session d'intégration facultative d'une heure, consistant principalement en des échanges de souvenirs, Wilson et collègues se prononcent en faveur d'une facilitation accrue et significative de réflexion critique. Ils suggèrent plusieurs possibilités de programmations à l'échelle départementale, avant, pendant et après les EE, y compris un projet de recherche ayant lieu durant le séjour à l'étranger, développé une fois de retour, et présenté aux collègues revenant des EE, aux nouveaux étudiants internationaux fraîchement arrivés à l'institution d'origine, et aux participants n'ayant pas pris part aux EE.

L'étude qualitative transversale de Sandra Steinwider compare la pérennité des effets personnels, sociaux, culturels et linguistiques des EE, perçus, chez 12 Autrichiens, étudiants universitaires en anglais comme langue étrangère (ALE). Les participants étaient classés en fonction de la durée de leur séjour à l'étranger – un ou deux semestre en Irlande, au Royaume-Uni ou aux États-Unis d'Amérique – et du temps écoulé depuis leur retour à la maison –un mois à six mois, un an ou deux ans. Steinwider utilise la théorie de Jackson (2008) sur « les complexités de l'expérience d'EE pour l'individu » et le Modèle de Compétence Interculturelle Communicative de Byram (1997) pour analyser les données des entretiens rétrospectifs et semi-structurés, afin de révéler les variations existant entre la durabilité des effets des EE et le temps depuis le retour à la maison. Steinwider affirme que cette étude exploratrice bénéficierait à continuer les entretiens avec les participants tout au long de leur vie afin de cartographier les effets soutenus et réduits des EE.

J'espère que les résultats et les conclusions de ces quatre articles profiteront aux étudiants, aux chercheurs, aux praticiens et aux administrateurs, en étant utilisés de manière à augmenter les effets positifs des EE dans la vie de chaque participant, dans les programmations locales pour les langues et dans les compétences interculturelles, et le développement de diverses communautés sur le campus et en dehors.

Remerciements

J'aimerais exprimer ma reconnaissance envers le Rédacteur en Chef et le Conseil de Rédaction de la revue pour avoir accepté la proposition de ce numéro spécial, ainsi qu'envers les auteurs pour avoir transformé leurs documents originaux de la conférence en articles scientifiques. J'aimerais

reconnaitre le support du Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada qui a conféré une Subvention Connexion ayant permis la tenue de la conférence « Culture des Études à l'Étranger pour les Langues Secondes » et l'initiation de ce numéro spécial. Je remercie également les évaluateurs pour leur feedback d'experts sur les soumissions. Je remercie tout particulièrement Carla Pass pour son assistance d'édition, très assidue et gracieuse.

References / Références

- Adler, N. (1981). Re-entry: Managing cross-cultural transitions. *Group Organization Management*, 6(3), 341–356.
- Allen, H. W. (2010). What shapes short-term study abroad experiences? A comparative case study of students' motives and goals. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 452–470.
- Allen, H. W. (2013). Self-regulatory strategies of foreign language learners: From the classroom to study abroad and beyond. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 47–73). Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Cultural Relations*, 30, 457–469.
- Armstrong, G. K. (1984). Life after study abroad: A survey of undergraduate academic and career choices. *Modern Language Journal*, 68(1), 1–6.
- Arouca, R. A. (2013). *A qualitative study of returning study abroad students: The critical role of reentry support programs*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Montana, Missoula, MT.
- Akande, Y., & Slawson, C. (2000). Exploring the long-term impact of study abroad: A case study of 50 years of study abroad alumni. *International Educator*, 9(3), 12–16.
- Alred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an intercultural mediator: A longitudinal study of residence abroad. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 23, 339–352.
- Alred, G., & Byram, M. (2006). British students in France: 10 years on. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad: Research and practice* (pp. 210–231). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bengtsen, S. (2014). Into the heart of things: Defrosting educational theory. In P. Gibbs & R. Barnett (Eds.), *Thinking about higher education* (pp. 175–192). Cham, CH: Springer.
- Block, D. (2007). *Second language identities*. London: Continuum.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cagle, L. (2011). Community building: Study abroad and the small German program. *Die Unterrichtspraxis*, 44(1), 12–19.
- Campbell, R. (2015). Life post-study abroad for the Japanese language learner: Social networks, interaction and language usage. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (pp. 241–262). EuroSLA monograph series 4. Retrieved from <http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Campbell.pdf>
- Carlson, J., Burn, B., Useem, J., & Yachimovicz, D. (1990). *Study abroad: The experience of American undergraduates*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Chieffo, L., & Griffiths, L. (2004). Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers*, 10, 165–177.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 1–29). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Citron, J. L. (2002). U.S. students abroad: Host culture integration or third culture formation? In W. Grünzweig & N. Rinehart (Eds.), *Rockin' in Red Square: Critical approaches to international education in the time of cyberculture* (pp. 41–56). Münster: LIT Verlag.
- Coffey, S., & Street, B. (2008). Narrative and identity in the “language learning project.” *Modern Language Journal*, 93(3), 452–464.
- Coleman, J. A. (2013). Researching whole people and whole lives. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 17–44). Amsterdam: John Benjamins.
- Coleman, J. A., & Chafer, T. (2011). The experience and long-term impact of study abroad by European in an African context. In F. Dervin (Ed.), *Analysing the consequences of academic mobility and migration* (pp. 67–96). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- DeGraaf, D., Slagter, C., Larsen, K., & Ditta, E. (2013). The long-term personal and professional impacts of participating in a study abroad program. *Frontiers*, 23, 42–59.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dolby, N (2004). Encountering an American self: Study abroad and national identity. *Comparative Education Review*, 48(2), 150–173.
- Dwyer, M. M. (2004). Charting the impact of studying abroad. *International Educator*, 13(1), 14–17.
- Fischer, K. (2009, Feb. 20). Short study-abroad trips can have lasting effect, research suggests. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <http://chronicle.com/article/Short-Study-Abroad-Trips-Can/1541>
- Franklin, K. (2010). Long-term career impact and professional applicability of the study abroad experience. *Frontiers*, 19, 169–190.
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers*, 9, 31–60.
- Gaw, K. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 83–104.
- Guardino, C., Becker, S., Cannon, J. E., & Bustos, T. (2015, Jul. 6-9). The impact of an international transformational learning opportunity in the Philippines on American pre-service teachers of the deaf. Paper presented at the 22nd International Congress on the Education of the Deaf, Athens, Greece. Retrieved from <http://www.deaf.edmedu.upatras.gr/images/Proceedings/THE%20IMPACT%20OF%20AN%20INTERNATIONAL%20TRANSFORMATIONAL%20LEARNING%20OPPORTUNITY%20IN%20THE%20PHILIPPINES%20ON%20PRE-SERVICE%20TEACHERS.pdf>
- Hadis, B. F. (2005a). Gauging the impact of study abroad: How to overcome the limitations of a single-cell design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(1), 3–19.
- Hadis, B. F. (2005b). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers*, 11, 57–70.
- Holm, B. (1990). *Coming home crazy: An alphabet of China essays*. Minneapolis, MN: Milkweed Editions.
- Jackson, J. (2006a). Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad: Research and practice* (pp. 134–156). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2006b). Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 77–98.
- Jackson, J. (2008). *Language, identity and study abroad: Sociocultural perspectives*. London: Equinox.
- Jackson, J. (2009). Intercultural learning on short-term sojourns. *Intercultural Education*, 20, 59–71.
- Jackson, J. (2010). *Intercultural journeys: From study to residence abroad*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jackson, J. (2013). The transformation of “a frog in the well”: A path to a more intercultural, global mindset. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad* (pp. 179–204). Amsterdam: John Benjamins.
- Jiménez Jiménez, A. F. (2003). *Linguistic and psychological dimensions of second language attrition during and after a study abroad experience*. (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School, Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Kauffman, N. L., Martin, J. N., Weaver, H. D., & Weaver, J. (1992). *Students abroad—Strangers at home: Education for a global society*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Kinginger, C. (2004). Alice doesn’t live here anymore: Foreign language learning as identity (re)construction. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of identities in multilingual contexts* (pp. 219–242). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad. A critical reading of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Kinginger, C. (2013). Language study abroad. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 3163–3168). Chichester: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0646
- Konstantinovskii, D. L., & Voznesenskaia, E. D. (2009). The sociocultural aspect of education abroad. *Russian Education and Society*, 51(4), 3–28.
- Llanes, À. (2016). The influence of a short stay abroad experience on perceived foreign accent. An exploratory study beyond the immediate effects. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), 88–106.
- Lutterman-Aguilar, A., & Gingerich, O. (2002). Experiential pedagogy for study abroad: Educating for global citizenship. *Frontiers*, 8, 41–82.
- Malewski, E., & Phillion, J. (2009). International field experiences: The impact of class, gender and race on the perceptions and experiences of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25, 52–60.
- Malmgren, J., & Galvin, J. (2008). Effects of study abroad participation on student graduation rates: A study of three incoming freshman cohorts at the University of Minnesota, Twin Cities. *NADADA Journal*, 28(1), 29–42.

- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. doi: 10.1037//0003-066x.41.9.954
- Marx, H., & Moss, D. M. (2011). Please mind the culture gap: Intercultural development during a teacher education study abroad program. *Journal of Teacher Education*, 62, 35–48.
- McGarrrity, M. (2014). *Long-term impacts and outcomes: SIT study abroad*. (Unpublished master's thesis). SIT Graduate Institute, Battleboro, VT.
- Mendelson, V., & Citron, J. L. (2006). Bringing it home. Multifaceted support for returning education abroad students. *International Educator*, 15(3), 64–67.
- Mistretta, W. (2008). *Life-enhancing: An exploration of the long-term effects of study abroad*. (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York, Buffalo, NY.
- Murphy, D., Sahakyan, N., Yong-Yi, D., & Magnan, S. S. (2014). The impact of study abroad on the global engagement of university graduates. *Frontiers*, 24, 1–24.
- Nakamura, T. (2015). Motivations for learning Japanese and additional languages: A study of L2 self-image across multiple languages. *New Voices in Japanese Studies*, 7, 39–58.
- Norris, M. E., & Gillespie, J. (2009). How study abroad shapes global careers: Evidence from the United States. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 382–397.
- Nunan, P. (2006). An exploration of the long-term effects of student exchange experiences. Paper presented at the Australian International Education Conference, Perth. Retrieved from [http://aiec.idp.com/uploads/pdf/Nunan%20\(Paper\)%20Thurs%200900%20MR5.pdf](http://aiec.idp.com/uploads/pdf/Nunan%20(Paper)%20Thurs%200900%20MR5.pdf)
- Opper, S., Teichler, U., & Carlson, J. (1990). *Impact of study abroad programmes on students and graduates*. London: Jessica Kingsley.
- Orahood, T., Kruze, L., & Pearson, D. E. (2014). The impact of study abroad on business students' career goals. *Frontiers*, 24, 117–130.
- O'Rear, I., Sutton, R. L., & Rubin, D. L. (2012). The effect of study abroad on college completion in a state university system. Athens, GA: University of Georgia. Retrieved from <http://glossari.uga.edu/wp-content/uploads/downloads/2012/01/GLOSSARI-Grad-Rate-Logistic-Regressions-040111.pdf>
- Paige, R. M., Cohen, A. D., Kappler, B., Chi, J. C., & Lassegard, J. P. (2002). *Maximizing study abroad: A students' guide to strategies for language and culture learning and use*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Jon, J.-E., & Josic, J. (2010). *Beyond immediate impact: Study abroad for global engagement*. Report submitted to the title VI: International Research and Studies Program, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://www.calstate.edu/engage/documents/study-abroad-for-global-engagement.pdf>
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josic, J., & Jon, J.-E. (2009). Study abroad for global engagement: The long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(1), 29–44.
- Parey, M., & Waldinger, F. (2008). *Studying abroad and the effect on international labor market mobility: Evidence from the introduction of ERASMUS*. London: Centre for the Economics of Education, LSE.
- Patron, M.-C. (2007). *Culture and identity in study abroad contexts: After Australia, French without France*. Bern: Peter Lang.
- Pérez-Vidal, C. (2015, Jul.). Contrasting learning contexts, comparing learner progress. Presented at the Culture of Study Abroad for Second Languages Conference, Halifax, NS.
- Pérez-Vidal, C., & Juan-Garau, M. (2011). The effect of context and input conditions on oral and written development: A study abroad perspective. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 49(2), 157–185.
- Plews, J. L. (2015). Intercultural identity-alignment in second language study abroad, or the more-or-less Canadians. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (pp. 281–304). EUROSLA monograph series 4. Retrieved from <http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Plews.pdf>
- Plews, J. L. (Ed.). (2016). *The culture of study abroad*. [Special issue of] *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2).
- Plews, J. L., & Jackson J. (Eds.). (forthcoming / à venir). *Study abroad to, from, and within Asia*. [Special issue of] *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*.
- Plews, J. L., & Misfeldt, K. (Eds.). (forthcoming / à venir). *Second language study abroad programming, pedagogy, and participant engagement*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Rexeisen, R. J., Anderson, P. H., Lawton, L., & Hubbard, A. (2008). Study abroad and intercultural development: A longitudinal study. *Frontiers*, 17, 1–20.

- Rissel, D. (1995). Learning by doing: Outcomes of an overseas summer project for teachers. *Foreign Language Annals*, 28(1), 121–133.
- Salisbury, M. H. (2011). *The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate college students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City, IA.
- Sato, T. (2014). The effects of study abroad on second language identities and language learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(3), 28–41.
- Scheib, M. (2006). Making an impact: The benefits of studying abroad. *Review of Disability Studies*, 2(2). Retrieved from <http://www.rds.hawaii.edu/ojs/index.php/journal/article/view/350/1076>
- Shames, W., & Alden, P. (2005). The impact of short-term study abroad on the identity development of college students with learning disabilities and/or AD/HD. *Frontiers*, 11, 1–31.
- Smith, C. D. (1996). *Strangers at home: Essays on the effects of living overseas and coming "home" to a strange land*. Bayside, NY: Aletheia Publications.
- Souders, B. W. (2006). Now that I am home, who am I? Renegotiating American identity among returned study abroad participants. *LLC Review*, 6(1), 22–41.
- Stitsworth, M. H. (1988). The relationship between previous foreign language study and personality change in youth exchange participants. *Foreign Language Annals*, 21(2), 131–137.
- Storti, C. (1997). *The Art of Coming Home*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Strebleton, M. J., Soria, K. M., & Cherney, B. T. (2013). The high impact of education abroad: College students' engagement in international experiences and the development of intercultural competencies. *Frontiers*, 12, 1–24.
- Stronkhorst, R. (2005). Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 292–315.
- Teichler, U. (2015). The impact of temporary study abroad. In R. Mitchell, N. Tracy-Ventura, & K. McManus (Eds.), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad* (pp. 15–32). EuroSLA monograph series 4. Retrieved from <http://www.eurosla.org/monographs/EM04/Teichler.pdf>
- Teichler, U., & Maiworm, F. (1997). *The ERASMUS experience. Major findings of the ERASMUS evaluation research project*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Thompson, C. L., & Christofi, V. (2006). Can you go home again? A phenomenological investigation of Cypriot students returning home after studying abroad. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(1), 21–39.
- Trent, J. (2011). Learning, teaching, and constructing identities: ESL preservice teacher experiences during a short-term international experience programme. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 177–194.
- Twombly, S. B., Salisbury, M. H., Tumanut, S. D., & Klute, P. (2012). Study abroad in a new global century: Renewing the promise, refining the purpose. *ASHE Higher Education Report*, 38(4).
- Wallace, D. H. (1999). *Academic study abroad: The long-term impact on alumni careers, volunteer activities, world and personal perspectives*. (Unpublished doctoral dissertation). Claremont Graduate University, Claremont, CA.
- Willard-Holt, C. (2001). The impact of a short-term international experience on preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 17, 505–517.
- Wong, E. D. (2015). Beyond "It was great"? Not so fast! *Frontiers*, 16, 121–135.
- Yang, M., Webster, B., & Prosser, M. (2011). Travelling a thousand miles: Hong Kong Chinese students' study abroad experience. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 69–78.

John L. Plews is Associate Professor of German at Saint Mary's University. Among his co-edited books are *Translation and Translating in German Studies* (with D. Spokiene, Wilfrid Laurier University Press, 2016), *Traditions and Transitions: Curricula for German Studies* (with B. Schmenk, Wilfrid Laurier University Press, 2013), and *Intercultural Literacies and German in the Classroom* (with C. Lorey & C. L. Rieger, Narr Verlag, 2007). He has written on study abroad, second language teaching and learning, and German literature and culture.

John L. Plews est un Professeur Agrégé d'Allemand à Saint Mary's University. Parmi ses livres coédités figurent *Translation and Translating in German Studies* (avec D. Spokiene, Wilfrid Laurier University Press, 2016), *Traditions and Transitions: Curricula for German Studies* (avec B. Schmenk, Wilfrid Laurier University Press, 2013), et *Intercultural Literacies and German in the Classroom* (avec C. Lorey & C. L. Rieger, Narr Verlag, 2007). Il a écrit sur les études à l'étranger, l'enseignement et l'apprentissage de langue seconde, et la littérature et la culture allemandes.