

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°8 – Octobre 2020

APPROCHES INNOVANTES EN FLE

Chloé Viatte

Apprendre le français
dans une université généraliste au Japon 5

Apprendre le français dans une université généraliste au Japon

Chloé Viatte, responsable de la section de français de la faculté Kokusaikyôô (université Juntendô).

Dans cet article nous voudrions discuter de ce qui constitue un des nerfs de la guerre de la didactique du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur japonais : le “pour quoi faire”.

Alors que la maîtrise de l'anglais comme langue véhicules est présentée comme indispensable aux jeunes Japonais, la deuxième langue étrangère n'apparaît souvent qu'en première année d'université. Au Japon, 677 lycées et collèges, soit environ 13 %¹ des établissements du secondaire², proposent une initiation à une seconde langue étrangère, mais cet enseignement ne touche qu'un pour cent des lycéens. L'essentiel des jeunes de l'archipel n'auront l'occasion de s'y frotter qu'une fois passé le cap sélectif de l'entrée dans une faculté. Or pour nombre d'entre eux, l'apprentissage en est obligatoire et le choix doit se faire dans l'éventail de l'offre dispensée dans l'établissement. Ce choix didactique remonte à la Restauration Meiji et à la place donnée à la civilisation “occidentale”, telle qu'elle a pu être promue par l'intellectuel Fukuzawa Yukichi lorsque démarre au Japon l'important projet de transfert culturel des savoirs et de la pensée des Lumières.

Au lendemain du renversement du shogunat Tokugawa, alors que l'empereur

¹ www.asahi.com/area/tokyo/articles/MTW20180213131560001.html

² chukou.passnavi.com/student/global/1441-10

recouvre le pouvoir, le traité sur l'éducation de Fukuzawa intitulé *l'Appel à l'étude* (1872-1876) connaît un succès retentissant. À l'instar de *la Nouvelle Héloïse* de Rousseau, son ouvrage devient un best-seller. Il y prône l'autonomie de l'individu et vante l'émancipation par l'éducation. Pour faire émerger une nation civilisée, il ambitionne de générer des hommes modernes, des Japonais qui ne penseraient plus comme avant. Et pour que cette évolution se fasse, les hommes doivent se libérer de toute emprise traditionnelle. Son mépris pour les études classiques chinoises ainsi que pour leurs valeurs morales et philosophiques était assumé. Et puisque à ses yeux les sciences et les mathématiques d'une part (civilisation physique), et l'esprit d'indépendance d'autre part (civilisation morale) faisaient cruellement défaut au monde oriental, son *Appel à l'étude* accorde une priorité totale aux études occidentales qu'il considère comme étant effectives, fondées et utiles.

Si les langues proposées étaient donc initialement essentiellement européennes (allemand, russe ou français), la place du continent sud-américain, puis du voisin asiatique, a permis peu à peu d'ouvrir le champ des possibles à l'espagnol, au chinois ou au coréen, voire à des langues dites plus "rares" selon les orientations d'établissement et les équipes enseignantes.

Aujourd'hui la deuxième langue étrangère, après 120 cours de 90 minutes, ne devient plus qu'une option. Pour bon nombre d'apprenants, le français langue-culture est une initiation dont l'apprentissage restera fort limité dans le temps. De plus, cette langue est souvent imposée sans être articulée à un « *diploma policy* » cohérent.

Pourquoi alors faire choisir cette matière et l'enseigner ? Quels horizons et quelle ambition donner à cet enseignement ?

Nombre de syllabus sont adossés aux compétences du CECR³, ou cadrés par le choix d'un manuel qui fait office d'épine dorsale des cours dispensés. Dans un objectif d'initiation langagière, l'accent est mis sur la maîtrise d'actes de parole (se présenter, s'orienter dans une ville, parler de sa famille, etc.). Il s'agit de cours de langue plus ou moins teintés de civilisation ou de présentation de l'actualité. Ce modèle est-il

³ « Cadre Européen Commun de Référence pour les langues »

incontournable ?

1. Le « Français sur Objectif Universitaire »

Le F.O.U., ou « Français sur Objectif Universitaire », décrit les caractéristiques de l’enseignement du français langue étrangère ou F.L.E. (comprenant des compétences langagières, disciplinaires, (inter)culturelles et méthodologiques) dans un cadre universitaire. Ce cadre détermine à la fois les modalités et les objectifs d’enseignement. Cette appellation renvoie également à un certain public dont le profil, les motivations et l’implication sont étroitement liées à l’environnement d’apprentissage.

Résumons les spécificités du F.O.U. au Japon :

● *Diversité des filières universitaires*

Le F.O.U. se distingue avant tout par la diversité des disciplines universitaires visées par les apprenants : lettres, droit, médecine, sciences humaines, etc. Si on exclut les facultés qui destinent leurs apprenants à un enseignement dit spécialisé en langue (pour l’essentiel les facultés de lettres ou d’humanité), la deuxième langue étrangère vient dans la grande majorité des cas servir les « arts libéraux ». Dans les faits, il s’agit simplement d’une ouverture à une société-culture autre qu’anglophone, privilégiant ainsi la compréhension interculturelle et une ouverture à la diversité et à l’altérité⁴. Dans ce cadre, les étudiants peuvent être regroupés indépendamment de leur faculté d’appartenance.

● *Facteur temps et composante institutionnelle*

Le public étudiant au Japon se trouve souvent dans l’obligation de choisir une deuxième langue étrangère dont il suit la formation dans un volume horaire limité, et déterminé par la spécialité dans laquelle il va s’engager. Si en 1991, près de la totalité des universités imposait l’apprentissage d’une deuxième langue étrangère, trente ans plus tard seules 52,4 % des 674 universités généralistes (hors facultés spécialisées en langues et cultures étrangères) maintiennent cette exigence⁵.

⁴ chukou.passnavi.com/student/global/1441-10

⁵ 日本独文学会 Japanische Gesellschaft für Germanistik, 2015, p. 23

L’enseignement des langues secondes est en net recul. Son utilité est mise en question. La deuxième langue étrangère est une matière de culture générale à visée communicative, souvent déconnectée des besoins académiques, des diplômes envisagés et des réelles aspirations initiales des apprenants.

● ***La composante culturelle***

Alors que la LVII est souvent justifiée par une volonté didactique d’ouverture à l’autre, à l’altérité et à l’interculturel, l’aspect civilisationnel est souvent le parent pauvre de l’enseignement des langues secondes, car l’accent est mis sur des notions permettant une évaluation des apprenants. Le calcul du GPA⁶ est conditionné aux crédits obtenus. Les examens sanctionnent la maîtrise de contenus linguistiques et sont à forte couleur langagière (oraux, grammaire, conjugaison, dictées). La notion d’initiation culturelle devient un plus, une récompense ou un à-côté. Cette dimension peut apparaître dans les « *can do* », « *portfolio* » ou « *assessments* », mais fait-elle explicitement partie des objectifs académiques ou des compétences à acquérir ? Voir un film, découvrir une chanson, se promener sur internet, parler gastronomie accompagnent souvent des contenus essentiellement sinon purement langagiers. Les apprenants eux-mêmes se plaignent parfois de cette “perte de temps”, car ils n’ont pas le sentiment concret d’avoir “appris” des contenus quantifiables et rentables en termes de résultats scolaires.

2. La dimension culturelle

Une piste serait-elle de mieux intégrer la dimension culturelle pour donner sens aux enseignements ? Il convient tout d’abord de réfléchir à ce que signifie *culture* dans un cours de langue. Patrick Moran, dans son ouvrage *Teaching Culture Perspective in*

⁶ GPA “Grade Point Average”. Ce mode de notation, hérité du système étatsunien, indexe des points à la moyenne obtenue. Dans une évaluation sur 100, l’étudiant qui a entre 90 et 100 de moyenne acquiert 4 points, 3 points pour une moyenne entre 89 et 80, 2 pour 79-70, 1 pour 69-60 et zéro point si la moyenne est inférieure à 60. En 1990, 35 % des universités du Japon utilisait ce barème, en 1996 il s’agit de 61 % des établissements du supérieur. Depuis, ce mode s’est généralisé et étendu à l’enseignement secondaire.

Practice, distingue plusieurs dimensions :

- La culture comme « civilisation », qui aborde la “grande culture” (histoire, arts et institutions), ainsi que la “petite culture” (coutumes, traditions et pratiques).
- La culture comme « communication » (Hall 1959), qui s’intéresse à la communication verbale et non-verbale, sociolinguistique, qui sous-tend aux compétences communicatives typiques d’un pays-culture cible.
- La culture comme « concept général », qui doit permettre une prise de conscience des biais socioculturels (« *intercultural awareness* »). Sans contenus prescrits, elle est envisagée comme un outil pour régler des conflits culturels et des problèmes d’intercompréhension.
- La culture comme « communication interculturelle » (Lustig et Koester 1999), qui décrit alors l’habileté à entrer dans une autre culture, à former des relations et accomplir des tâches avec des personnes relevant d’autres cultures.
- La culture comme « interaction communautaire », qui vise à la gestion de relations d’hégémonie (sans adversité) infra-sociale. Elle sert un projet de justice sociale (Freier 1973, Giroux 1988).
- La culture comme « construction dynamique entre individus de valeurs et de croyances partagées », qui est un construct négocié recouvrant à la fois un phénomène mental et une situation sociale (Geertz 1973).
- Enfin, la culture comme « biologie ou psychologie évolutive », qui naît de l’opposition nature-culture (Brown 1991). Universelle et typique du genre humain, elle dépend des fonctions neurologiques. Elle en décrit les invariants : caractéristiques du langage, de la musique, des expressions du visage, etc. Elle esquisse le tronc commun des cultures particulières.

Dans le système éducatif français, les cours de civilisation sont souvent le pendant complémentaire des cours de langue. Donnés en langue source, ils sont conçus comme une transmission des savoirs de base de la culture générale. Des contenus sont enseignés (savoirs sur les objets, lieux, institutions, formes artistiques ; des pratiques ; des perspectives ; croyances, valeurs.)

Les enseignants natifs ayant tendance à reproduire leur propre parcours, ils optent souvent, inconsciemment ou non, pour un enseignement “civilisationnel”. Or, dans le cas du français standard, la langue permet d'accéder à plusieurs cultures. Faut-il essayer de toutes les embrasser, sachant de plus qu'au Japon, l'accès à la culture francophone est rarement direct ? La diversité implique des choix. Ce modèle de langue-civilisation peut être tiré vers un enseignement visant plutôt à développer l'intercompréhension culturelle, la découverte de l'altérité, l'adaptation, le changement social, les compétences communicatives, les modifications identitaires ou l'efficacité langagière.

3. Le cas de la faculté internationale de l'université Juntendo

La faculté internationale de l'université Juntendô forme ses étudiants à trois domaines culturels et sociaux : « *intercultural communication* », « *global shakai* », et « *health service* ». Dans le cadre de la section de français, nous avons voulu privilégier la langue comme expérience interculturelle intégrant communication, interaction et prise de conscience de soi dans le cadre d'une situation sociale précise.

3.1. Motivations

Dans notre faculté, les étudiants doivent choisir une des trois langues dites à « vocation internationale », c'est à dire pratiquées par un grand nombre de locuteurs et utilisées dans les instances telles que ONU, UNICEF ou lors des Jeux Olympiques. Des entretiens semi-dirigés auprès des étudiants montrent une attirance pour le coréen. Par ailleurs, la logique du marché de l'emploi devrait intégrer l'arabe, le malaysien ou le tagalog. Mais à mi-chemin entre l'héritage de Meiji et les évolutions économiques contemporaines, les étudiants doivent opter soit pour le chinois, soit pour l'espagnol ou le français. Avant la rentrée universitaire, les apprenants doivent rédiger une lettre de motivation présentant les arguments de leur choix. C'est sur cette base qu'une répartition voulue équitable est opérée : 270 étudiants de première année génèrent 90 apprenants répartis en six classes pour chaque langue. Puisque les cours sont destinés à des débutants complets, les étudiants ayant des compétences dans l'une des langues

proposées se trouvent dans l'obligation de choisir une nouvelle langue sans pouvoir réinvestir ou développer leurs compétences antérieures. En troisième année, entre 5 et 10 % des apprenants choisissent de poursuivre et d'approfondir leur apprentissage.

Mais si un volume horaire d'environ 150 heures effectives (2 cours hebdomadaires sur 2 ans) ne permet guère une bonne maîtrise de la langue, des choix sont à faire pour les étudiants qui souhaitent poursuivre et donner sens à leur investissement cognitif. Ils parviennent à un niveau *futsukan* pré-niveau 2 (c'est-à-dire B1), mais ont encore de nombreuses lacunes. Plutôt que de viser des compétences essentiellement langagières, j'ai choisi en tant que directrice de section d'axer l'enseignement sur les composantes culturelles telles que décrites par Moran, privilégiant notamment la quatrième acception (La culture comme « communication interculturelle »). Pour que les cours de LVII puissent servir l'objectif linguistique et culturel du « mieux se connaître soi-même », le cursus se donne pour but d'envoyer des étudiants japonais en stage de courte durée en France. Ce stage consiste à enseigner en français à des lycéens français ayant choisi le japonais en LVIII les rudiments de la langue et de la culture japonaises.

Les apprenants sont amenés à acquérir des connaissances sur leur propre langue et culture (informations), apprendre à les transmettre à un jeune public français en situation d'apprentissage dans le cadre des programmes du baccalauréat (comportements, stratégies) et ayant réfléchi aux pourquoi de leurs choix. Ils vont avoir à découvrir la culture de l'autre mais également leur propre conditionnement culturel. Les connaissances langagières en langue cible servent cet objectif et en irriguent la réussite de la transmission de la langue source. Dans une perspective de « langue et citoyenneté » leurs compétences s'inscrivent dans une démarche de partage d'expériences et une capacité à rentrer en contact avec des personnes d'une autre culture.

Dans le tableau ci-dessous sont décrites les étapes de formation sur trois ans des futurs assistants professeurs bénévoles, afin qu'ils puissent partir et intervenir dans les classes de seconde, première et terminale pour seconder un enseignant français responsables des enseignements.

Descriptifs et objectifs des cours de français deuxième langue étrangère de la faculté Kokusaikyōô de l'université Juntendô (tels qu'exposés lors du *Faculty Development* de l'été 2019)

	<i>Active learning, compétences langagières</i>	Contenus interculturels	Dimension “Langue et citoyenneté”
Cours débutant 1 ^e année, 1 ^{er} semestre	Conversation et grammaire de base, interaction	Journal hebdomadaire, recherches personnelles sur les langues ou les cultures francophones Séjour d'étude en France (40 heures de cours, visites et séjour en famille)	Le français hors des murs.
Cours débutant 1 ^e année, 2 ^e semestre *90 heures brutes sur un an + 45 heures optionnelles	Conversation et grammaire de base, réussite au <i>futsukan</i> niveau 5.	Création de saynètes à dimension interculturelle (Luis Frois), expression théâtrale Rencontres et échanges trilingues. Initiation au débat à l'exposé à la française. Séjour d'étude en France.	Aide aux touristes, aux visiteurs lors des JO, bénévolat, aux clients sur le lieu du travail à l'occasion de job dans la vente, l'hôtellerie etc. Prise de parole, empathie et communication
Cours intermédiaire 1 ^e année, 1 ^{er} semestre	Conversation et grammaire de base, interaction		
Cours intermédiaire 2 ^e année, 2 ^e semestre (180 heures brutes sur 2 ans) + 2 x 45 heures optionnelles	Conversation et grammaire, réussite au <i>futsukan</i> niveaux 4 ou 3. Concours d'éloquence		
Cours avancé, 3 ^e année (90 heures brutes)	Conversation & grammaire Réussite au <i>futsukan</i> niveau 3 ou pré 2	Expression écrite, sensibilisation à la dissertation, à la rhétorique.	<i>Teaching assistant</i> de japonais dans un lycée français.
Cours optionnels 3e et 4e année (environ 2 heures hebdomadaires)	Delf A2 ou B1	Présentation et facilitation à la française.	Enseigner sa langue et sa culture en français, à la française à un public francophone.

3.2. Description du projet

Le français sur objectifs spécifiques (ou F.O.S.) est né du souci d'adapter l'enseignement du F.L.E. à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. (*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, p. 109)

La méthodologie FOS correspond à un projet « sur mesure » répondant à une demande de formation ciblée. Dans notre cas, ce projet est né d'une amitié ; je remercie d'ailleurs Vincent Zouzoukolovsky sans qui il n'aurait pu voir le jour. Ma gratitude est d'autant plus grande que comme dans nombre d'établissements, en l'absence de programme d'échange interuniversitaire, il aurait été difficile sinon impossible de proposer un débouché réel aux étudiants de la faculté. Un échange interuniversitaire supposerait une réciprocité ; or la faculté ne dispose pas de cours adaptés à d'éventuels étudiants français qui viendraient dans le cadre d'un échange. Elle n'a pas non plus les capacités d'accueil, les lieux de séjour ou offres d'équivalences nécessaires. D'autre part, la plupart des universités japonaises ne permettent pas d'accueillir les étudiants en stage. Il est souvent nécessaire de fonder une association indépendante de la structure universitaire pour pouvoir se doter des moyens législatifs et permettre l'obtention de visas. Les programmes bilatéraux étant difficiles à mettre en place, il faut se replier sur des projets plus légers, flexibles et basés sur le volontariat. Les réseaux personnels viennent pallier les faiblesses structurelles. Dans le cas qui nous occupe, l'Institut Notre-Dame de Chartres, un établissement privé du secondaire, offre à nos stagiaires hébergement et les repas gratuits, en échange d'une participation aux cours de langue comme assistants. En raison de la brièveté des séjours, il s'agit moins d'un débouché professionnel que d'une expérience permettant de canaliser les énergies et les apprentissages en vue d'une action concrète⁷.

Pour le stage 2020, huit candidates étaient éligibles. Les trois candidates sélectionnées ont effectué leur stage durant le mois de mars malgré le contexte difficile de la pandémie du Covid-19. Une des difficultés du projet avait été de trouver une

⁷ Cette formation a notamment fait l'objet d'un reportage diffusé dans les télévisions locales (Saitama, Kanagawa et Chiba) en mars et en avril 2020.

période pour leur venue. En effet, les étudiantes japonaises ne devaient pas manquer de cours et les lycéens ne devaient pas être en congés. De plus, il fallait privilégier la fin de l'année scolaire française pour que les élèves de seconde aient tout de même déjà acquis quelques bases. Par ailleurs, le nouveau bac n'étant pas propice aux troisièmes langues étrangères, la survie même de certaines classes était menacée. Seul le mois de mars semblait correspondre aux différentes contraintes. Détaillons la dernière étape de préparation au départ pendant laquelle les étudiants avaient pour mission de concevoir plusieurs unités d'enseignement à destination des lycéens.

- Il y a d'abord eu un travail préparatoire destiné à **identifier et structurer la demande**. Un entretien en visio-conférence avec le professeur responsable en France leur a permis aux futures stagiaires de cerner les thématiques à aborder. Elles avaient préparé leur entretien et dressé la liste de toutes les questions qui leur semblaient importantes. Interagissant en français, elles obtenaient les informations dans la langue cible. Pour gérer leur préparation linguistique, elles devaient identifier les réseaux de contraintes qui seraient les leurs : cerner leur public, connaître les jours et les heures de cours, les attendus du professeur responsable, les contenus déjà enseignés et ou maîtrisés, les possibilités d'utilisation des idéogrammes, la vitesse d'élocution, le nombre d'élèves par classe, la sévérité ou au contraire la convivialité souhaitée.
- Pour **analyser les besoins**, suite à l'entretien les participantes ont eu à faire des recherches pour se renseigner sur la façon dont les jeunes français apprennent le japonais. Trois ressources ont retenu leur attention, le site internet du JLPT⁸, les ressources en ligne *Marugoto*⁹, ainsi que la revue *Hiragana Times* (notamment pour ses contenus culturels). Certes, *Hiragana Times* est en anglais, mais le plurilinguisme est un autre des mots d'ordre de l'université. La lecture en anglais est en adéquation avec la philosophie de l'établissement. Nos futures stagiaires ont ainsi pu commencer à comprendre comment les étrangers anglophones ou francophones apprennent et envisagent la langue et la culture japonaise.

⁸ jlptgo.com/

⁹ www.marugoto.org/en/about/

- Il s'est enfin s'agit d'élaborer une **direction didactique**. La conception d'unités didactiques nécessite la détermination d'une stratégie, de contenus notionnels à aborder, de traitement technique des données (sons, extraits) et de type d'activités (travail de classe, travail de groupe).

Ces classes préparatoires étaient ouvertes à toute personne intéressée, sans condition de participation au stage en lycée.

4. « *Knowing about* »

Première décentration : les apprenants réfléchissent aux questions que de jeunes lycéens pourraient poser. En phase préparatoire, il leur est demandé de faire des recherches sur les sujets récurrents de l'actualité. Nous avions discuté de la place de la politique. Les participantes redoutaient d'avoir à s'exprimer sur un sujet qu'elles connaissaient peu. Une sélection de quelques extraits de l'ouvrage *100 questions que les Français posent sur le Japon* a servi de base à deux de nos séances. Les participantes ayant à réagir sans préparation, puis se voyant distribuer les réponses proposées dans le livre, une discussion a suivi sur l'à propos des informations à apporter dans le cadre qui nous occupait. De fait, lors du stage au cours d'une séance de questions-réponses, une participante sera surprise de ce qu'un lycéen de seconde lui demande si les Jeux Olympiques allaient changer quoi que ce soit à la place de la femme dans la société japonaise s'étonnant de la "maturité" des lycéens français.

Pour s'emparer du point de vue sociétal, les participantes se sont préparées à témoigner en parlant de leurs expériences réelles : que signifie être *miko* dans un temple à l'occasion du Nouvel An, travailler dans un *juku*, quel est le rapport avec la clientèle dans un restaurant ? Ces sujets venaient s'insérer dans une conversation sur le thème « parler de soi » et permettaient d'embrasser des discussions plus ambitieuses sur des pratiques culturelles et institutionnelles, telles que la place de la religion dans la société japonaise, le système éducatif japonais, la relation à la clientèle, ou encore les niveaux de langue en japonais.

Dans la perspective de participer à un enseignement du japonais, préparer une

unité sur les onomatopées a permis en une seule thématique d’aborder un phénomène très typique de la langue japonaise mais difficile à saisir pour une personne étrangère à cette sphère linguistique. Cette approche également a permis de provoquer des discussions sur la mondialisation des pratiques culturelles et engager une présentation de l’histoire de la langue. Les participantes ont opéré une sélection personnelle d’onomatopées, agrémentées d’exemples afin de présenter le noyau sémantique des groupes lexicaux. Elles ont fait un travail de recherche sur l’histoire des onomatopées, de leur première apparition dans la *Chronique des faits anciens* (*Kojiki circa 712*) (qui est un des sujets d’étude des élèves de Terminale) aux exemples ultérieurs trouvés dans les recueils de poèmes. Ce sujet a tant intéressé une des participantes qu’elle a décidé d’en faire le sujet de son mémoire de fin d’étude. Une autre participante s’est notamment concentrée à la sélection opérée par les éditeurs de manga et au traitement graphique dont les onomatopées font l’objet. Parler des formes artistiques engage plus que les cultures, elle repose sur l’individualité du créateur. Si le sujet est passionnant, il peut à contrario être plus difficile à intégrer à une approche interculturelle. Ici, les œuvres ont été choisies parce qu’elles étaient potentiellement connues des deux parties et pouvaient être traitées dans leur réception plus que dans leurs qualités intrinsèques.

5. « *Knowing how* »

Les lycéens de seconde ont à leur programme de japonais LVIII le thème “parler de soi”. Il s’agit avant tout de sélectionner les informations et de les présenter de manière intelligible. En se préparant à intervenir en tant que lectrice de japonais, les étudiantes se sont heurtées à la difficulté d’interagir en “japonais facile”, de prendre conscience de leur débit, des structures choisies et de la reformulation en langue maternelle. L’exercice est très formateur, car une première reformulation en langue source simplifiée permet d’aller à l’essentiel du message et à s’affranchir des tournures idiomatiques. Afin de rendre la phrase “conversationnellement” utile pour l’auditoire auquel elle est destinée (réflexion sur l’acte même de “communiquer”), les apprenantes ont travaillé à acquérir une expression plus épurée facilitant, aux niveaux intermédiaires, la pratique de la conversation interculturelle et de la traduction.

Les lycéens de tous niveaux allaient avoir à se familiariser avec la “conjugaison” des verbes en langue japonaise et les assistantes ont dû renverser leur vision pour aborder les temps verbaux de leur langue maternelle avec un œil d’européen. Elles ont par exemple entrepris de lister toutes les formes verbales du japonais en leur cherchant un équivalent français afin de faciliter l'accès au sens¹⁰.

L'enseignement de l'écriture était incontournable. Mais là encore, une réflexion sur la pédagogie à utiliser nécessitait un effort de centration sur l'apprenant et son contexte culturel. Là où les étudiantes japonaises ont passé des années à répéter les gestes destinés à acquérir une graphie adéquate, des non-natifs ont besoin d'une logique du trait. Pour concevoir leurs unités didactiques, les futures stagiaires ont mené des recherches sur l'histoire des transformations graphiques depuis les sigillaires jusqu'aux signes actuels. Elles en ont fait une adaptation ludique adapté à la pratique de classe ; préparant notamment des devinettes sur le sens généré lorsqu'on combine telle “clé” avec d'autres éléments graphiques.

Les élèves français de première doivent travailler sur la thématique de “la ville”, “se déplacer en ville”. Au niveau débutant, les toponymes se prêtent à une approche ludique de l'apprentissage des idéogrammes. Les participantes se sont attachées à l'élaboration de questions à choix multiples sur le mode “trouver le paysage qui correspond le mieux à la graphie du nom de lieu”, permettant à la fois de découvrir le pays et d'ancrez des connaissances langagières.

D'un point de vue langagier, les étudiantes avaient tendance à traiter l'usage des particules が et は sur le mode informatif et syntaxique. Porter l'explication sur le terrain des pratiques a permis d'ouvrir à une comparaison avec les articles en français (sur la base d'exemples sélectionnés pour des niveaux débutants. Citons notamment les phrases 「バスが/は来た。」 « Le/un bus arrive. »).

Par ailleurs nous avons eu une séance éprouvante autour des codes communicatifs

¹⁰ Exemples de points retenus : « 食べた / 食べていた » avec une approche contrastive basée sur le couple imparfait et passé composé, et une réflexion sur le conditionnel avec les cas « ば / たら » et l'établissement de phrases-exemples bilingues en contexte.

français.

J'ai considéré de mon ressort de préparer mes futures stagiaires aux scénarios potentiels d'interactions lors d'un échange avec de jeunes Français. Il s'agissait par exemple de les préparer à des conversations non-consensuelles et leur faire accepter la contradiction en ajustant notamment leurs compétences linguistiques et extralinguistiques.

L'objectif concret consistant à tenir un rôle face à des apprenants, ou encore à se sentir investi d'une responsabilité de passeur, s'est révélé à la fois déterminant dans la motivation et dans le processus d'élaboration des savoirs et des pratiques. Les participantes, pendant le voyage comme dans les séances préparatoires, devaient trouver des moyens concrets pour se transformer en "passeur", en "informant" culturels et linguistiques. Leur seule présence, leur corporéité devant un auditoire allait susciter une réponse émotive, d'autant plus que leurs étudiants français auraient la possibilité de se rendre à Tokyo à l'automne 2020 et de valider les savoirs, de les mettre en pratique à leur tour. Le "passeur" sait qu'il a aussi pour mission de préparer leur regard et d'orienter les pratiques.

Ce qui nous a paru important tout au long du projet :

1. Organiser une expérience culturelle mêlant contenus culturels et processus d'apprentissage suivant un processus (participation, description / interprétation, réponse).
2. Guider les apprenants pour qu'ils approfondissent leurs savoirs culturels et sachent les adapter (s'approprier des compétences et des savoirs).
3. Leur donner les moyens d'acquérir les compétences langagières associées, nécessaires à la situation concrète du stage.
4. Leur faire élaborer des contenus d'enseignement calibrés et fonction d'une analyse des faits, ainsi que des pratiques et perspectives de la culture du groupe-cible (choix des informations à transmettre, comme des comportements et des tactiques explicatives à adopter).
5. L'enseignant a veillé à adopter différents rôles. Il a pris soin à ce que chaque

étape du projet soit déterminée et que l’accompagnement soit structuré pour chaque moment du processus.

6. a) Dans la phase de construction des savoirs, l’enseignant a proposé des ressources, témoigné, partagé ses connaissances et son expérience, suggéré des lectures, facilité l’accès aux savoirs et guidé les recherches. Il a questionné (Qu’est-ce que tu as lu ? Comment comptes-tu faire ? Quelle est ton opinion ?) et aidé à expliciter (Que sais-tu et que voudrais-tu savoir ?)
7. b) Dans la phase de réflexion sur les pratiques et sur les perspectives, l’enseignant est intervenu comme modèle ou comme guide (Comment vas-tu expliquer ? Comment les lycéens vont-ils recevoir... ?), il a pu faire prendre conscience de la dimension émique¹¹ et guider les interprétations et comparaisons culturelles. Co-chercheur, l’enseignant s’est aussi fait le premier apprenant des “cours donnés”.
8. c) Dans la phase de consolidation du soi et d’inclusion, l’enseignant est resté à l’écoute (Comment ressens-tu ça ? Qu’en penses-tu?). Ancré dans le savoir comprendre, il a renseigné sur l’effet produit (Je pense que tu dis ça ; que tu fais ça). Co-apprenant, il a renseigné sur son propre ressenti (Voilà ce que je me demande encore. Moi j’ai pensé ça. J’ai réagi comme ça.). Respectueux de la diversité, il a laissé une marge de manœuvre pour que l’individualité de chacun trouve sa place.

Les écueils suivants étaient à éviter : trop grande centration sur les tâches à accomplir et faire accomplir, autoritarisme, perfectionnisme, rigidité, égocentrisme, ethnocentrisme et étroitesse d’esprit.

¹¹ « L’approche émique s’intéresse à la façon dont les gens pensent » (Kottak, 2006), à la manière dont ils perçoivent et catégorisent le réel, leurs règles de comportement, ce qui a du sens pour eux, et comment ils imaginent et expliquent les choses.

Quelques réactions de lycéens français après la participation
de Naoaki Harada aux classes du lycée Notre-Dame en mars 2019.

La rencontre avec Nao a été très enrichissante pour moi. En nous racontant des anecdotes de sa vie de tous les jours, nous avons pu nous rendre compte de la vie “réelle” d’un jeune japonais (sic). De plus, tout en discutant, nous nous sommes entraînés à former des phrases qu’il corrigeait. Certains ont même gardé contact avec lui après sa venue en cours. Il a aussi été un apport culturel, en nous renseignant sur certaines coutumes, traditions, lieux, fêtes et villes du Japon.

Nous avons appris quelques expressions de vocabulaire et même de à grammaire assez ludiquement et en interaction avec lui.

Son intervention a donc été positive pour nous sur le plan linguistique et culturel.

Eva 1ES 1

La visite de Nao m'a permis de connaître de nouveaux mots japonais, en particulier des mots d'un langage plus familier, moins formel. De plus, il nous a montré un côté "nouveau" de la culture japonaise, la vie quotidienne d'un étudiant habitant Tokyo. Ainsi, nous avons pu découvrir la culture japonaise autrement que dans les textes ou les livres que nous étudions. Pour finir, le véritable atout de cet échange, au-delà s'un enrichissement mutuel, fut de pouvoir pratiquer la langue apprise avec un local/natif, tout cela en nous amusant.

En espérant que d'autres échanges se fassent dans l'avenir.

Clarysse 1S 1

La venue de Nao m'a permis d'apprendre du vocabulaire courant, comme des adjectifs. Elle m'a aussi permis de discuter et d'écouter un japonais parler (sic). Sa venue m'a aussi permis de comprendre et d'apprendre des choses sur le modèle de vie japonais et le Japon en général. En somme, elle a permis un enrichissement sur le plan culturel, linguistique ainsi qu'un certain encouragement renforçant ma détermination pour continuer le japonais et aller au Japon dans un but d'étude ou de travail.

Aurélien, élève de première à l'Institut Notre-Dame

6. Difficultés

Elles sont malheureusement nombreuses. Comme nous l'écrivions plus haut, la pérennité du projet n'est pas acquise du fait de la place des LVIII dans le système éducatif français suite à la récente refonte des modalités du baccalauréat en France. Le maintien durable de l'enseignement du japonais n'est plus suffisamment "rémunérateur", surtout considérant l'investissement cognitif nécessaire.

Le stage est certes très formateur d'un point de vue individuel mais au vu des *assessments* conçus par l'université, il reste peu valorisant pour les participants d'un point de vue professionnel et académique. D'un point de vue financier, seuls à présents sont pris en charge les frais de séjours par l'établissement hôte, le vol et toutes les autres dépenses étant à la charge du participant. Cette sélection par la motivation peut avoir des mérites mais elle reste problématique dans le cas d'étudiants ne disposant pas de moyens financiers élevés.

Quantifier le succès d'un enseignement culturel et d'une expérience interculturelle reste problématique. Kamal et Maruyama (1990) suggèrent de se concentrer sur les critères de prise de conscience de soi et d'estime de soi. Stone et Ward (1990), préfèrent évaluer le ressenti. Cushner et Brislin (1996) regardent plutôt l'efficacité des relations interpersonnelles, Hammer (1978) la gestion du stress et Matsumoto (2001) s'intéresse à l'efficacité des ajustements psycho-sociaux pour déterminer si l'enseignement culturel a porté ses fruits. Mais à côté de ces auteurs valorisant les aspects émotionnels,

l'ouverture l'esprit, l'esprit critique et les ajustements personnels, Black et Stephens (1989) s'en tiennent à des critères pratiques et cherchent à évaluer la performativité des activités et la capacité à mener des tâches.

La difficulté nous semble tenir toute entière dans la définition de l'idéal à atteindre. Or cet idéal peut varier d'un sujet à un autre. Il rejoint de manière très globale le problème inhérent à la définition d'un cours réussi.

Un premier objectif était que la langue française soit plus qu'un objet à maîtriser, qu'elle soit plutôt un moyen et un outil pour aller à la fois vers soi et vers les autres (le français comme expérience et compétence communicative interculturelle). Parallèlement, on aspirait à ce que la langue japonaise soit également réinvestie d'une compétence interculturelle au sens de Byram (habileté à interagir dans sa propre langue avec des personnes d'autre culture). Force est de constater que les tâches ont été menées à bien, les expériences partagées et des connaissances transmises. Les compétences en français des participants ont foncièrement irrigué et permis les échanges dans l'environnement culturel constitutif du stage. Elles ont été un médium crucial au cœur des enjeux de passation des savoirs.

Il faudrait parvenir à déterminer sur le long terme les changements internes que l'expérience aura générée. On pourrait discuter de l'importance des liens amicaux créés et ayant perduré dans l'année suivant l'échange ou de l'influence de la formation sur les choix de mémoire de fin d'étude. Si l'on en croit les témoignages des lycéens et des étudiants japonais, les jeunes français ont appris de leur stagiaire (cf lettres ci-dessus) et les apprenti(e)s professeur(e)s ont également découverts énormément d'éléments : langue des jeunes, déroulement d'un cours en France, conscience politique, modes de communication en situation de classe, etc.

La faible durée du stage laisse à penser qu'en raison des contraintes intrinsèques au projet, le processus de préparation n'a pas pu générer tous les fruits que l'on pouvait en attendre. D'autant que la menace du coronavirus en 2020 a provoqué la fermeture des établissements scolaires, privant les participantes d'un pan entier de leur stage et les obligeant à revenir au Japon dans l'urgence. La réitération et donc l'approfondissement des tactiques et des interventions est rendue difficile voire

impossible dans ce contexte.

En guise de conclusion

Tout modèle a ses limites. En l'occurrence, le cours de LVII langue-civilisation en contexte d'université généraliste dans le supérieur au Japon est confronté à un double mur. Le premier est le contrôle en aval des curricula par le monde de l'entreprise, de plus en plus demandeur de pragmatisme et de rentabilité professionnelle des savoirs. Dans un contexte de méfiance quant à l'importance des Humanités en général et des deuxièmes langues étrangères en particulier, trouver de nouveaux modèles didactiques nous semble intéressant sinon crucial. “Langue et citoyenneté” est une rubrique compatible avec les *assessments* et *carrier passports* introduits par le Ministère dans les collèges et les lycées japonais et qui seront bientôt étendus à tout le supérieur. Car l'objectif est officiellement d'élargir les critères d'évaluation des jeunes. Ces « passeports » éducatifs mentionnent, à côté des résultats scolaires standards, d'autres compétences et activités. Bénévolat, diplômes annexes, implications dans une organisation sociale deviennent des atouts pour compléter le portrait socio-éducatif des aspirants citoyens.

Plus fondamentalement, la “culture” gagne à être envisagée autrement que comme un capital de savoirs à posséder. L'*active learning* interculturel redonne sens à une construction de connaissances vécues comme personnelle, nécessaire et proposée en partage. L'émergence des intelligences artificielles nous pousse à repenser la place de l'humain dans les apprentissages. Dans une approche par l'érudition de la civilisation, le cerveau de chair est forcément perdant. Dans une interaction empathique, où la gestion de l'altérité par le langage et la manipulation de “valeurs” est centrale, la ressource et les compétences humaines sont décisives.

Souhaitons qu'à travers diverses initiatives, l'enseignement du FLE parvienne à se renouveler, pour correspondre toujours mieux aux attentes de ses destinataires mais aussi des sociétés qui les définissent et qu'ils vont nourrir. Ainsi, pourquoi apprendre le français à l'université ? C'est en faisant évoluer les didactiques que cet enseignement permettra de se dégager des idéaux de Meiji. On s'éloignera d'un schéma

d'« émancipation civilisationnelle », où les savoirs acquis grâce à la maîtrise de la langue-cible renforcent une occidentalisation des esprits. Les tâches de l'étudiants ne sont alors plus du type « Trouvez votre chemin » ou « Allez chez le docteur en France » (c'est-à-dire « Apprenez à survivre dans un milieu culturel différent et anxiogène, en vous y préparant par une maîtrise impeccable de la langue »). On modèlera plutôt une démarche permettant aux apprenants de former des ponts avec une autre culture, afin qu'ils soient amenés à prendre conscience des biais culturels dans une construction dynamique et partagée des connaissances. Lorsqu'ils partent en pays étranger pour enseigner leur langue et leur culture, leur FLE est moins une arme d'auto-défense en contexte de délocalisation ou d'hégémonie intellectuelle, qu'une opportunité concrète de décentration et de partage. ■

Bibliographie indicative

- Black, J. S., & Stephens, G. K. (1989). The influence of the spouse on American expatriate adjustment and intent to stay in Pacific Rim overseas assignments. *Journal of Management*, 15(4), 529–544.
- Brown, Donald E. (1991). *Human Universals*. New York City : McGraw-Hill.
- Cushner, K., & Brislin, R. W. (1996). *Cross-cultural research and methodology series, Vol. 9. Intercultural interactions : A practical guide* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York, Seabury Press
- Giroux Henry A. (1988), *Teachers as intellectuals : toward a critical pedagogy of learning*, Branby, MA : Bergin & Garvey Press, 1988 *Critical Studies in Education Series*
- Geertz Clifford (1973), *The Interpretation of Cultures : selected essay*, New York, Basic Books.
- Hall Edward T, (1976), *Au-delà de la culture* (en), Seuil, 1979 - rééd. 2016 (en) *Beyond Culture*,
- Hammer, Gudykunst & Wiseman (1978), A cross-cultural confirmation of the dimensions of intercultural effectiveness, *International Journal of Intercultural Relations*,
- Kamal, A. A., & Maruyama, G. (1990). Cross-cultural contact and attitudes of qatari students in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*,

- Conrad Kottak (2006), *Cultural Anthropology*, McGrawHil
- Lustig Myron W., Koester Jolene (1999), *Intercultural Competence : Interpersonal Communication Across Cultures*, Longman
- Matsumoto David & al (2001), *The Handbook of Culture & Psychology*, Oxford Univ Press
- Moran, Patrick (2001), *Teaching culture : Perspectives in practice*. Boston
- Shaules Joseph, (2015) *The Intercultural Mind : Connecting Culture, Cognition, and Global Living*, Nicholas Brealey
- Stone Feinstein, B. E., & Ward, C. (1990)* “Loneliness and psychological adjustment of sojourners : new perspectives on cultural shock”, In D. M. Keats, D. Munro and L. Mann (Eds), *Heterogeneity in cross-cultural psychology* (pp. 537–547). Lisse, The Netherlands : Swets & Zeitlinger.
- 日本独文学会 Japanische Gesellschaft für Germanistik, 2015, p.23
- Fukuzawa Yukichi (1872-1876) *l'Appel à l'étude* (2018), traduit par Christian Galan, Les Belles Lettres
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), dirigé par Jean-Pierre Cuq, Clé International

Sites et ressources en ligne

- Marugoto (sites d'apprentissage du japonais de la Fondation du Japon)
<https://www.marugoto.org/en/> et <https://www.marugoto.org/en/about/>
- JLPT (site du test d'aptitude de japonais, Fondation du Japon)
<http://jlptgo.com/>
- <http://www.asahi.com/area/tokyo/articles/MTW20180213131560001.html>:
- F.L.E. : LVII, mondialisation et interculturel dans les écoles de la région de Tokyo
<https://chukou.passnavi.com/student/global/1441-10>
- F.L.E. : LVII dans l'enseignement secondaire dans la région de Tokyo
 Perspectives du F.L.E. universitaire,
 Interview pour *Saitama Tele* à la Facuté Internationale de Juntendo
<https://youtu.be/NjmDXwMmxXM?t=6>

Références

Bonnah, T. & Smithers, R. (2017). “Reflecting on Interaction: Using Conversation Analysis to Improve ESL Teacher Reflection.” Kwansei Gakuin University Foreign Language Journal, 21. 285-304. February, 2017.

Dewey, John. 1910. How We Think. Boston: D.C. Heath & Co.; selections from Part One, “The Problem of Training Thought,”

Cadet, Lucille and Tellier, Marion. (2014). Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. HAL archives.

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01306868>

Lucile Cadet, Marion Tellier. Avant Propos. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, Editions Maison des Langues, 2014, 978-8484439301.

Chaubet, Philippe. (2010). “La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux.”

<https://core.ac.uk/download/pdf/55647101.pdf>

Autres ressources

Ressources pour le FLS

<http://salledesprof.org/lenseignement-du-francais-langue-etrangere-entre-principes-et-pragmatisme/>

PD in rural schools

https://constellation.uqac.ca/3298/1/Allaire_etal_jde_2009.pdf

Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire, Saïd TASRA, Laboratoire de recherche en Langues, Littérature, Communication et Didactique (2LCD)

http://developpementprof.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2018/04/prproeff_guidepedago_ens.pdf

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (CÉTIC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

La revue a **trois grands thèmes**, qui se recoupent mais qui peuvent aussi être traités indépendamment :

- **la vie au Japon**
- **le FLE et la didactique du français**
- **les questions interculturelles.**

Idéalement, les articles de la revue se trouvent à la croisée d'au moins deux de ces thèmes : par exemple, « le FLE au Japon », ou encore « les différences culturelles France-Japon ». Cependant, on acceptera aussi des articles qui n'abordent que l'un des trois thèmes.

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le No3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

CÉTIC est-elle une revue académique ou une revue grand public ?

CÉTIC est une revue **semi-académique**. Il y a parfois un peu de confusion chez les auteurs, certains pensant qu'il s'agit d'une revue académique, théorique, intellectuelle et spécialisée, et d'autres la voyant comme une revue journalistique ou grand public. Cette confusion vient justement du fait que CÉTIC se situe à l'intermédiaire entre ces deux approches.

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est **pas** une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais

qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

Quels sont, plus précisément, les papiers qui sont publiés par CÉTIC ?

Là encore, il y a un peu de confusion car la revue est divisée en deux parties :

- d'abord, une partie **ÉTUDES** qui comprend des papiers longs, écrits par des enseignants confirmés ou par des doctorants spécialisés sur des questions interculturelles ou pédagogiques.
- Ensuite, une partie **NOTES ET TÉMOIGNAGES**, composée de documents plus légers : des professionnels peuvent y témoigner de leur situation de travail, des enseignants ou des étudiants peuvent y présenter de petites enquêtes ; enfin il peut s'agir d'interviews, de lettres ouvertes, d'éléments d'observation participante, de réflexions sur la société japonaise par exemple. On peut également inclure dans cette partie des papiers de recherche un peu moins structurés.

Quels sont les papiers qui entrent dans la partie « ÉTUDES » ?

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général issus de recherches menées par les auteurs depuis un certain temps. Par exemple, dans le N°1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le N°4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

Depuis le N°3, les articles de la partie « ÉTUDES » sont soumis à un comité de lecture. Deux évaluateurs lisent l'article à réception, et proposent des corrections à l'auteur. La liste des évaluateurs est donnée sur la seconde page.

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils

n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

Quand un article est proposé, je décide d'abord s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

Les critères d'évaluation sont très simples. Il s'agit de considérer les questions suivantes :

- **Le travail est-il cohérent et correctement écrit ?**
- **Y a-t-il des données (enquêtes, interviews, références) ?**
- **Y a-t-il une conclusion, pas forcément révolutionnaire, mais nouvelle et/ou intéressante pour nous et nos collègues ?**

Malgré la simplicité de ces questions, certains papiers n'y résistent pas. **C'est pourquoi j'attire l'attention des auteurs**, notamment des auteurs de papiers théoriques et académiques, sur le fait qu'un minimum de données ou de références est nécessaire. Et surtout, que le papier doit apporter quelque chose d'applicable pour ses lecteurs.

Qu'en est-il des articles de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ?

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de corrections orthographiques ou stylistiques. Dans le cas contraire, on peut demander à l'auteur de revoir éventuellement son travail pour une prochaine édition de la revue.

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère des mêmes problématiques. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un « mystère ». Par exemple, dans le N°3, l'article de Meiko Ikezawa résout la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le N°4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

Imaginons : je suis un enseignant de haut niveau, connu dans mon domaine, et je serais heureux de participer à la revue afin de lui donner de la tenue et encourager d'autres auteurs à y participer. Quels genres de papier puis-je soumettre ?

La première chose est de **savoir si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture ou si vous préférez que votre papier soit publié sans évaluation**. Si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture et d'être publié dans la partie ÉTUDES, votre papier sera évalué sur **les trois questions** énoncées ci-dessus. J'insiste beaucoup sur ce point : comme pour tout autre papier, on regardera s'il y a des références ou des données, **et si la conclusion apporte quelque chose pour nos collègues**. Si ce n'est pas le cas, il y aura un retour d'évaluation.

Maintenant, si vous souhaitez que votre papier soit publié sans évaluation, il paraîtra dans la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES, en tant qu'invité en quelque sorte. C'est également un point important : **notez donc bien que vous pouvez nous proposer un papier sans passer par la case évaluation**.

Imaginons : je suis étudiant, jeune chercheur, enseignant sans publications. Quels genres de papier puis-je proposer ?

Vous pouvez bien entendu proposer un travail de recherche dans la partie « ÉTUDES ».

Dans la partie « NOTES ET TÉMOIGNAGES », vous pouvez aussi proposer un témoignage personnel (une situation particulière qui vous importe, comme par exemple « la vie d'une jeune étrangère au Japon » ou « la situation d'un employé français dans une entreprise japonaise ») ou encore une note de recherche (par exemple un travail que vous avez fait avec vos étudiants, une petite enquête, un recueil de témoignages). Essayez de soulever une question que tout le monde se pose (Pourquoi les Japonais... ? Comment faut-il faire pour... ?). Relisez bien les différents numéros en ligne, de façon à vous faire une idée.

Divisez votre texte en parties claires, avec des sous-titres. Avant de l'envoyer, relisez-le bien pour vous assurer qu'il fait sens, et pour corriger les typos et la présentation.

Quel avantage à publier dans les *Cahiers d'Études Interculturelles* ?

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants

quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publications. Je pense en particulier **aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire** (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, **cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel**, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

Notez bien que les auteurs **n'auront rien à payer**, mais qu'ils ne seront pas rémunérés non plus. La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

Peut-on publier dans une autre langue que le français ?

Oui, en anglais. Cependant, nous invitons les auteurs à **faire relire leurs textes et à les corriger** avant de les soumettre. Jusqu'à présent, nous avons accepté que les articles en anglais proposés par des auteurs non anglophones ne soient pas rédigés dans un anglais parfait ou presque parfait. Mais cette politique ne fait pas sens, dans la mesure où les articles en anglais sont en principe destinés à être lus par des anglophones. Idéalement, les textes écrits en anglais par des auteurs non-anglophones, même s'ils ont confiance en leur anglais, doivent être **relus par au moins un natif ayant l'expérience de l'écriture académique ou semi-académique, et ensemble avec l'auteur, côte à côte à la même table**.

Enfin, si je soumets un papier, combien de temps faudra-t-il pour qu'il soit publié ?

Ayez conscience de ce que le **temps éditorial est très long** ! Il faut **cinq à huit mois entre la réception de votre article et sa publication** dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*. ■

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

ISSN 2433-3379

APPEL À TEXTES

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

VENEZ PUBLIER DANS LES
CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'étoffer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances d'obtenir d'éventuels postes)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...
- Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, et à vous demander si vous n'auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le même esprit.
- Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.
- Dans le site revuecetic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d'article.

Contact : Jean-Luc Azra
jeanlucazra@gmail.com