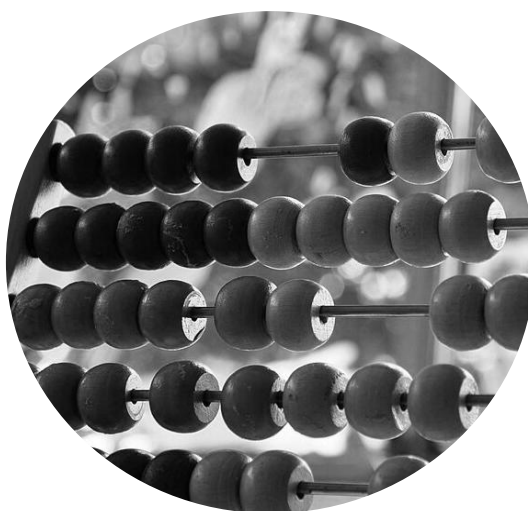


Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°13 – Septembre 2026

DIDACTIQUE



The Neuroscience of Multilingualism

L'impact de la Méthode Immédiate

L'usage des katakana

Vivre et travailler au Japon
Cahiers d'Études Interculturelles
(CÉTIC)

Revue indépendante et gratuite

Contact : Jean-Luc Azra (jeanlucazra@gmail.com)

ISSN 2433-3379

Comité de lecture :

Alexis D'Hautcourt, Louis Benoit, Loïc Renoud, Michel Sagaz, Bruno Jactat,
Didier Chiche, Bruno Vannieuwenhuyse, Sandrine Schoenenberger,
Maud Dufour, Frédéric Dart, Jean-Luc Azra

Le Comité de lecture est composé d'enseignants et de professionnels spécialistes de didactique et de questions interculturelles. Bien entendu, les évaluateurs ne peuvent évaluer leurs propres textes.

Ce numéro comporte trois études qui, exceptionnellement, n'ont pas fait appel au comité de lecture.

Merci à celles et ceux qui ont apporté leur soutien.

Illustration de couverture :

File:Telraam Kralen.JPG Wikimedia Common - Nederlands: Telraam op de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven. 2 juin 2012, Auteur ou autrice: Onderwijsgek

Vivre et travailler au Japon
Cahiers d'Études Interculturelles

N°13 – Septembre 2026

DIDACTIQUE

Eryka Berry

The Neurological Effects of Multilingualism and Multilingual Education in
Japan 5

Maxence Monfroy

Favoriser la prise de parole en classe de FLE au Japon :
étude exploratoire autour de la *Méthode Immédiate*
à l'Université de Tsukuba 23

Jean-Luc Azra

Utiliser les katakana comme support pour l'enseignement de la prononciation
..... 37

Le Q & R des auteurs 55

Appel à textes 61

The Neurological Effects of Multilingualism and Multilingual Education in Japan

Eryka Berry

Okinawa Christian School International Senior Capstone

1 Introduction

I originally started researching the neurological effects of multilingualism and the state multilingual education in Japan during my last year of high school in 2025. It was my capstone project required for my graduation, which included a presentation and service project for which I hosted a multilingual poetry slam and brought volunteers to read to third-grade students at my high school in Swahili and Russian. Although a year since then has passed my interest in this topic has not and multilingualism remains a major part of my identity; and more importantly global diplomacy, communication and cultural understanding.

However, multilingualism is not only a skill that builds bridges and boosts productivity; it is also a cognitive asset that improves neural plasticity, cognitive flexibility, and enhances other executive functions such as memory and inhibition (Educational Content Team, 2026). As a person who has grown up in a multicultural environment and received a formal bilingual education since the first grade, I have experienced many social and academic advantages in speaking more than one language. This is largely because I lived in a homogeneous country like Japan, where only 13% of its citizens are multilingual (Margolis, 2024). Although a Ministry of Education survey from May 2024 showed improving English proficiency in Japanese students, multilingual education in Japan remains limited, due its perceived difficulty, cultural barriers and expensive cost (Margolis, 2024).

Despite the benefits of multilingualism, Japan faces several challenges that has set it leagues behind many other nations. This includes a cultural preference for

monolingualism, limited bilingual education programs, and financial barriers. By raising awareness of these issues, I hope to inspire those who are already in bilingual education to appreciate their opportunities and encourage them to expand their linguistic skills. Ultimately, this project aims to promote a broader understanding of multilingual education's impact on the brain and work towards making multilingual education more accessible for students.

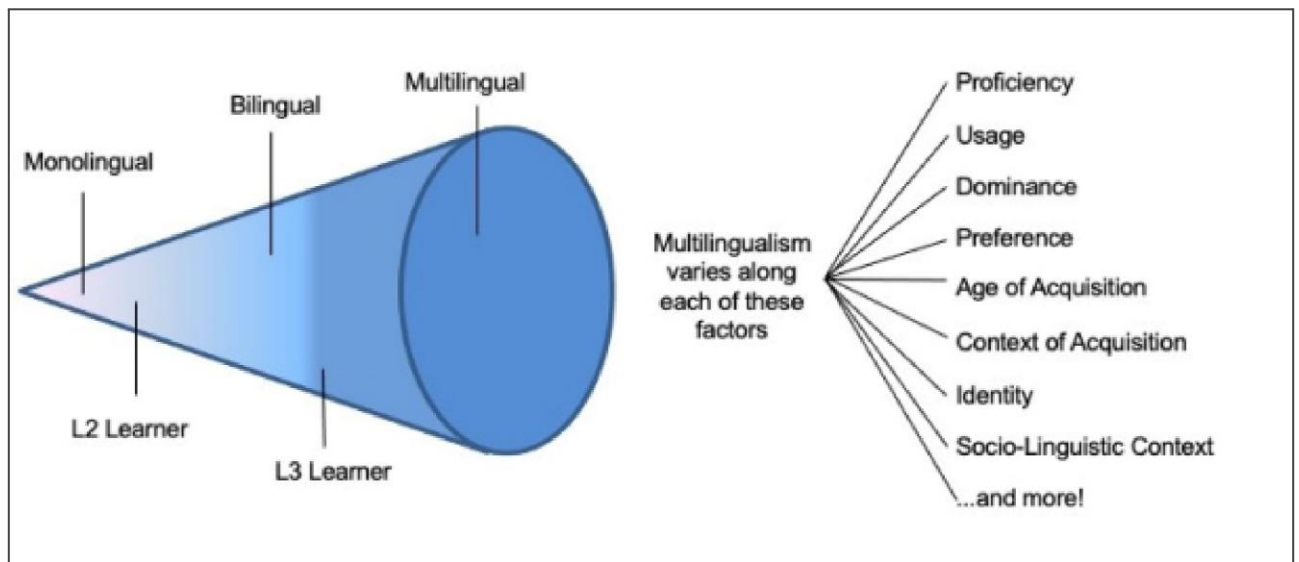
My capstone project merges my interest in neuroscience and psychology with my desire to encourage a broader appreciation of linguistic diversity in both national and international contexts. In addition, this project is inspired by my appreciation for my bilingual education, fully aware that public school education would have been much cheaper than the international schools I have attended. Although I am still working to improve my Japanese, I hope more people have an opportunity to experience the freedom and benefits of multilingual education.

2 Defining Multilingualism and the Neurological Effects of Multilingualism

The term multilingual includes a wide range of experiences and educational backgrounds and “often emerges as a by-product of a country’s history, regional ties, and socio-political context” (Chung et al., 2022). Most parents, teachers, and professionals will agree that being proficient in multiple languages is beneficial. However, extensive research has shown that multilingualism goes beyond the social and academic merits.

In this paper I will use the word “multilingual” to refer to individuals who can fluently speak, read and write in two or more language, regardless of the order or the ages the languages were acquired. This is based on research with children and young adults which showed “that the number of languages beyond monolingualism does not fundamentally alter cognitive control mechanisms.” (Chung et al., 2022). Research with similar demographics has shown that individuals with varying numbers of language skills, such as trilinguals and bilinguals, show similar advantages in executive function tasks when compared to monolinguals (Chung et al., 2022). This is significant

because executive functioning, which is controlled by the frontal lobe of the brain, “refers to skills that you use to manage everyday tasks like making plans, solving problems, and adapting to new situations” (Cleveland Clinic, 2024).



(Chung et al., 2022, 58)

Figure 1: Multidimensional Continuum of Language

As seen in the figure above, “the development of language proficiency occurs along the multidimensional continuum, where factors such as usage, proficiency, and age of acquisition vary from individual to individual (Chung et al., 2022). As individuals acquire additional languages, transitioning from monolingual to multilingual, the complexity of these factors increases with each new language learned, reflecting changes not only in linguistic abilities but also in cognitive processes (Chung et al., 2022). This is the reason it can be difficult to define multilingualism: as each individual’s situation varies. Some are multilingual due to education system, others, the places they’ve lived in or having multinational parents. Regardless, the gains attributed to multilingualism may be less associated with the number of words that need to be inhibited and more associated with a shift in the overall attentional system that changes as a result of managing at least two languages” (Chung et al., 2022).

Another neurological change that occurs as a result of multilingualism is “our

brain's remarkable ability to form new neural connections and reorganize its neural circuitry in response to the environment", also known as neural plasticity (Chung et al., 2022). Although other factors and activities, such as "formal education", "musical training" and "aerobic exercise", can boost cognition through neural plasticity, speaking two or more languages is a permanent state of mind since individuals are constantly interacting with language, whether it be verbal communication, reading, listening or mentally attaching a label and representation to an object (Chung et al., 2022). Not only is one continuously selecting or deselecting a language among other languages, but bilinguals are also engaging in a special form of mental exercise that has profound consequences for both brain function and structure (Chung et al., 2022). As a result of increased neural plasticity studies have found "greater gray matter volume for bilinguals than monolinguals in parts of the fronto-parietal network, specifically in the anterior cingulate cortex (ACC) and parietal lobes (e.g., Abutalebi et al., 2012; Abutalebi et al., 2015; Del Maschio et al., 2018; Mechelli et al., 2004)" (Chung et al., 2022). Research reviewed by BMC has shown that such changes "can develop with relatively brief amounts of exposure to another language, highlighting the incredible plasticity of the human brain even into adulthood." (Hayakawa et al., 2019). However, Early acquisition of a second language, typically before age 6, leads to both languages being processed in the same brain regions, while late acquisition, particularly after puberty, engages distinct neural networks, often involving the frontal cortex, highlighting differences in brain plasticity and language management (Fernández et al., 2022). This is why it early exposure and acquisition are encouraged to ease the language learning process.

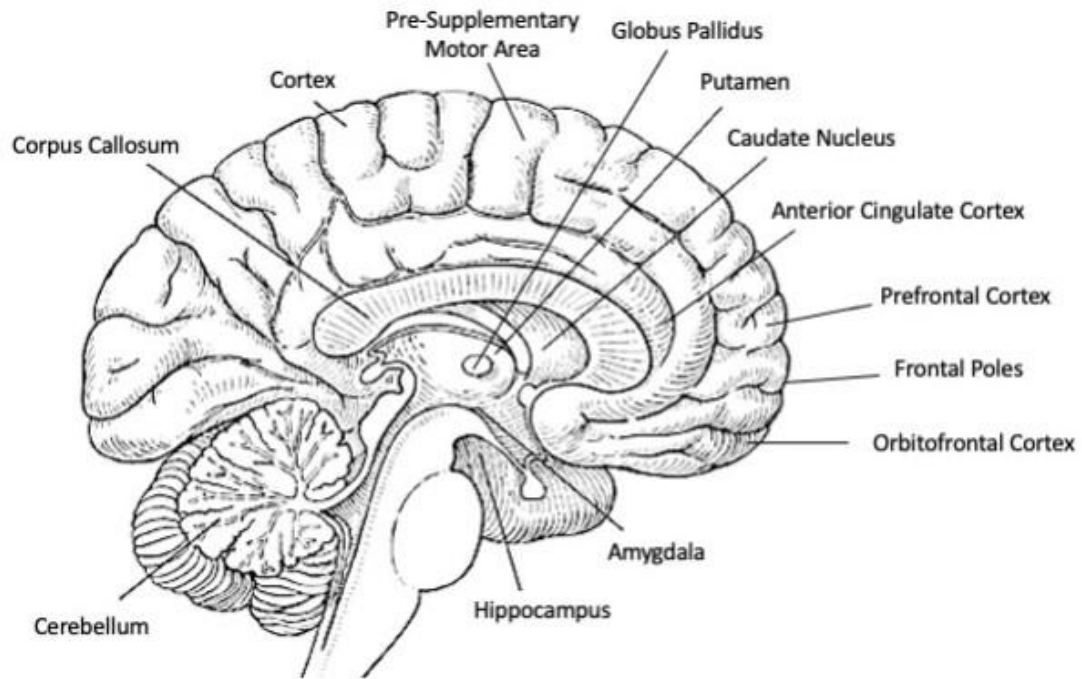


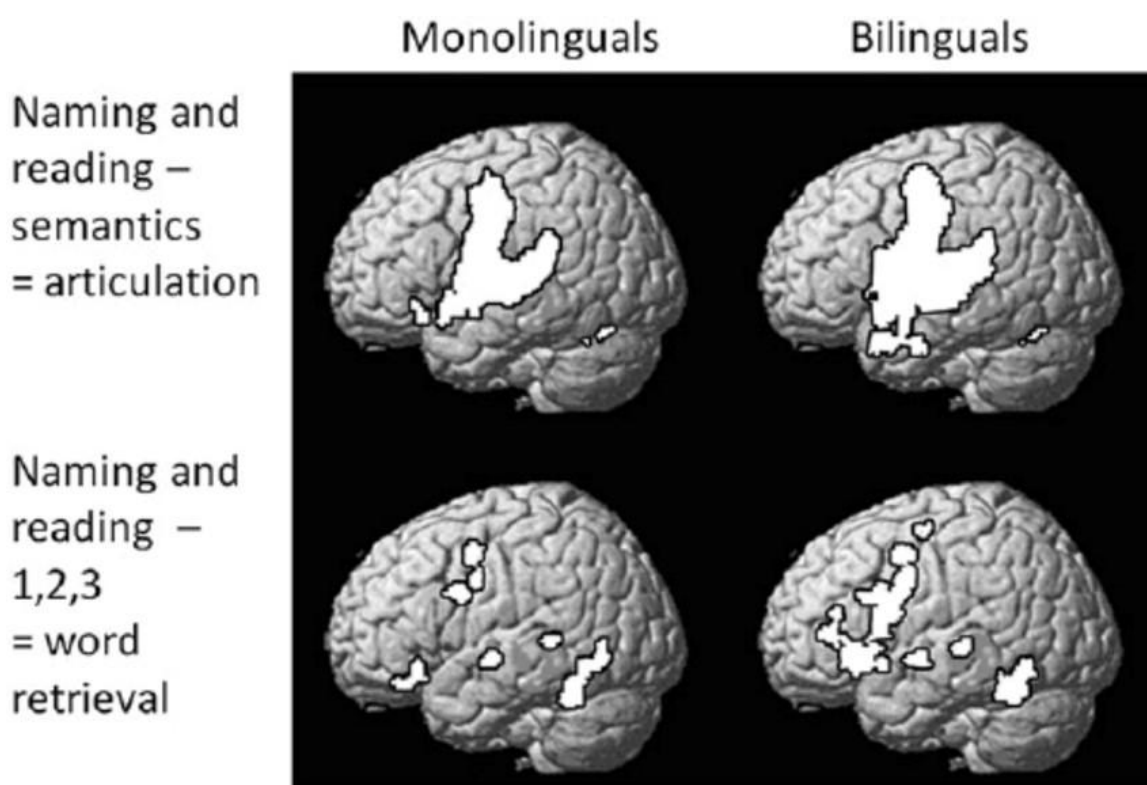
Figure 2: Medial view of the brain regions associated with cognitive control (Chung et al., 2022, 57)

Studies using functional magnetic resonance imaging (fMRI) have identified several brain regions affected by multilingualism, particularly in the context of nonverbal cognitive control tasks. Bilinguals and monolinguals show different activation patterns, with bilinguals relying more on frontal, temporal, and subcortical regions during tasks such as the Eriksen flanker task which is used to “assess selective attention and inhibitory function” (Eriksen & Eriksen, 1974 as cited in Baghdadi, 2021), while monolinguals primarily activate temporal and parietal regions (Luk et al., 2010 as cited in Chung et al., 2022). Bilinguals also demonstrate more efficient conflict monitoring, with faster reaction times linked to decreased activation in the dorsolateral anterior cingulate cortex, which “is a brain region that subserves cognition and motor control” (Bush et al., 2001).

Furthermore, fMRI has revealed stronger activation in language and motor areas compared to semantic and simple articulation tasks in bilinguals compared to monolinguals. This study examined how the brain processes word retrieval, recognition

and articulation using eight tasks involving speech (naming, reading aloud and repeating “1,2,3”) or finger-press responses to various stimuli. Triads of three items were shown to increase task efficiency and brain response. The authors explained that “The presentation of 3 naming or reading stimuli at the same time had the added advantage that the presentation rate per item was rapid, thereby maximizing the hemodynamic response per stimulus.” (Jones et al., 2011). Although, results showed that both monolinguals and bilinguals had greater brain activation and shared activation patterns, the fMRI showed slightly higher activation in the bilingual brain. This indicates increased hemodynamic response which is “the changes in blood flow and oxygen metabolism in the brain that occur in response to neural activity” (“How FMRI works”, n.d.).

Figure 3: Brain activation during naming and reading tasks in monolinguals and bilinguals. (Jones et al., 2011, 5)



3 Disadvantages of Multilingualism

Although the advantages that come with multilingualism are commonly acknowledged by researchers and educational institutions several disadvantages can arise. Since all known languages of a multilingual person are constantly active, even if only one is in use, the languages can interfere with each other. This can manifest in the form of mistakes in vocabulary, grammar, or accent (Chang, 2022). In a controlled educational environment or other social situations, this can cause difficulty in expressing one's opinion and thoughts. Especially if they are being instructed or speaking in an environment of a single language.

In addition, “learning a second language too early can lead to a loss of the native language, and the inadequate mastery of the native language makes it more difficult to learn a foreign language. Academic burden and external factors such as the lack of proper education can hinder the second-language-process as well.” (Zhang, 2022). This is why multilingual education providers should take into consideration “the interrelatedness of the factors at the individual, school, and country/region levels as well as the different types of factors.” (Kriss et al., 2021). Excessive stress is also generally unhealthy for overall brain development. On a social level “communication and social hindrances can be disturbing for monolingual peers sometimes associating multilingualism with oddity.” (Dumetz et al., 2021). This may result in isolation and tension between peers with varying linguistic abilities affecting the multilingual's mental health and social behaviour. Many multilinguals are also third culture children, immigrants or bi-racial individuals who may find it difficult to feel included in one specific group due to cultural and systemic barriers on top of linguistic differences.

A case study of a multilingual family raising children in four languages- Russian, French, Czech, and English– reveals the psychological and cognitive challenges faced by polyglots. Children growing up in such environments experience a delayed onset of speech production, often speaking later than both monolingual and bilingual children (Dumetz et al., 2021). These difficulties are compounded by social and linguistic drawbacks, including the frustrations of managing multiple languages and the complexities of “code-switching, word creation, and language mixing” (Dumetz et al.,

2021). Despite these challenges, the linguistic development of tetraploids does not significantly differ from that of bilinguals, although the process tends to take longer due to the simultaneous acquisition of multiple languages (Dumetz et al., 2021).

4 Multilingual Education in Japan

In light of all this, Japan, among many other countries, has put effort into furthering its education systems by implementing second or third languages. In Japan's case, “raising national standards of English proficiency was crucial to Japan’s economic success” (Barker, 2015). As a result, not only has bilingual education become a popular system, but it has also become a luxury only attainable at high quality if one goes to a private international school. According to the Statistics Bureau of Japan the yearly average of monthly income per household stood at 653,901 yen in 2025 while the general range for tuition at international schools in Japan is 1.5 to 3 million yen per year or approximately 250,000 yen per month. This is aside from addition costs such as bus, lunch and uniform fees depending on the school. On top of this “tuition fees tend to increase with grade level” making it more inaccessible every year (Tanaka, 2026). The reasons for the large price tag include “Limited Public Subsidies due to being classified as "miscellaneous schools" (kakushu gakko) under Article 134 of the School Education Act, personnel costs for small class sizes, recruitment and retention costs for international teachers, curriculum development and accreditation costs (e.g. IB and AP) and investment in facilities and equipment” (Tanaka, 2026).

The higher earning parents who can afford this education are usually highly and/or internationally educated, e.g. they are doctors, diplomats and businesspeople who have seen and experienced the benefits of studying, working and doing commerce in the current lingua franca; a further incentive to avoid public school education. Even though the public school now offers English classes or the MEXT English curriculum it is leagues behind other Asian countries. The cheaper alternatives such as Juku or cram school, are extra work on top of a student's busy schedule.

5 Interview with David Mr. Barker

My first interviewee was Mr. Barker. I reached out to him to learn more about the MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) English being taught in Japanese public schools; and the mental and cultural barriers that hinder Japanese people from learning new languages. He is an Associate Professor in the Faculty of Education at Gifu University in Japan; with over 30 years of experience teaching English. Originally from North Wales in the UK, Mr. Barker has built a career in applied linguistics and English education. He holds degrees from several respected institutions, including Leeds Metropolitan University, Macquarie University and International House, and the University of Liverpool.

He has also authored several books and articles in both English and Japanese, aimed at supporting Japanese learners of English. Two of his books, published by ALC Press, became national bestsellers in Japan. In 2009, Mr. Barker established BTB Press to showcase his innovative teaching materials. His books are appreciated for their practical approach and have been adopted by many teachers to enhance students' English learning experience.

My interview with Mr. Barker offered a critical perspective on the state of multilingual and bilingual education in Japan, emphasizing its limited impact due to structural and cultural challenges. English education in Japan is often confined to minimal classroom hours; and teachers and students treat it as an academic subject rather than a useful tool to communicate. Mr. Barker compares Japan with Europe, where English is part of daily life for many teachers and students. He highlights a lack of authentic exposure and engagement with English, which severely limits the potential of multilingual education shaping Japanese society. Hearing this, I recalled a conversation I had with my American friend who was working at a public school in Okinawa, Japan as a JLT. She questioned the qualifications of her fellow Japanese co-workers who taught English at the school but could not proficiently communicate with her in English.

As an example, Mr. Barker brought up how several significant events and studies related to African American Vernacular English (AAVE), took place in and around New

York in the 1970s. The African American students struggled because the English language used at home and school were different. An environmental problem that the schools had to address in order to better meet the academic needs of the students.

Despite recognizing the practical and cognitive benefits of multilingualism, Mr. Barker argues that Japanese students don't need to learn new languages. He believes language learning should be approached as a way to understand diverse worldviews and cultural realities rather than merely an academic subject. He thinks that instead of English classes in elementary schools, there should be foreign language classes to introduce the spectrum of human languages. He says that “Language is a representation of reality” and is arbitrary. He explained how humans group reality to make language learnable, and each language does it differently. Language is not reality, and it has been made economically.

Mr. Barker also disagrees with the fear of native language disruption, mentioning research that shows no problems between learning multiple languages and maintaining one's mother tongue. He shared how textbooks and material used in public schools are hyper-political in that the content is based on messages and rhetoric that the Japanese government wants students to communicate. However, Mr. Barker argues that this message is very different from the actual things that Japanese students would want to discuss with foreigners. Japanese educational materials often reinforce the resistance to open language exposure and expression, further complicating efforts to diversify Japan's linguistic landscape.

Mr. Barker stresses that the accessibility of bilingual education in Japan isn't the issue. It is the lack of motivation and belief in the ability to learn languages. He mentioned how even in ages when textbooks and online sources were not available, millions of people learned English by translating the bible. He emphasizes that improvements must focus on increasing classroom hours, enhancing teacher proficiency, reducing class sizes, and adopting immersive rather than standardized methods. He believes that large class sizes have only allowed highly motivated students to succeed in spite of the system.

He also introduced me to the FSI, or Foreign Service Institute which “provides

language and culture training to U.S. government employees with job-related needs.” (Foreign Language Training, n.d.). This system has four categories of languages, which range from Category I to IV. Category I, contains languages closest to English, such as Spanish, French, Norwegian, and Dutch. And Category IV, contains the furthest related languages, also known as “Super-hard languages”, which include Chinese (Mandarin and Cantonese), Arabic, Japanese, and Korean (Foreign Language Training, n.d.). Category I only requires 24-30 weeks of training or approximately 600 class hours, while Category IV classes require 88 weeks or 2200 class hours. These are the requirements set for a native level English speaking American adult to reach limited proficiency.

Mr. Barker used this tool to put into perspective the cultural and linguistic barrier that Japanese students experience. He explained that because the English language is linguistically distant from the Japanese language, it is most difficult to learn for Japanese people. He believes that they are learning the most difficult language in the worst way. Due to this, a mindset of “Japanese can’t do English” arises; a cultural and psychological barrier that must be addressed for people to succeed. Often, parents of students barely have the will or education to help their children with their English skills and homework because it is still a fairly recent addition to the Japanese education system. This often leads to more discouragement. Mr. Barker also mentioned his experience with Japanese students believing that a bad test score means they are incapable of that skill. Mr. Barker concludes that effective encouragement requires building students’ confidence and providing support; things that he considers important for creating successful multilingual learners in Japan.

I then asked how Japan can benefit from become a more multilingual society. He believes that due to the increased ability of Artificial Intelligence, good translation has become accessible to anyone. He believes that this will cause all the external benefits to be gone in five years. However, he believes that the internal benefits will remain relevant in self expression, academia and expanding one's worldview such as, travel, writing emails, academic papers, and reading.

Lastly, I asked for effective ways to encourage more people to expand their

linguistic skills. Mr. Barker shared three simple strategies he would implement in a classroom setting; making the students believe that it is possible, showing them how by leading in example and supporting students while they learn. When I asked him about the advantages and disadvantages of multilingualism, Mr. Barker explained that there are internal and external benefits. The internal advantages are a changed worldview and the realization that language is arbitrary. As well as experiencing the struggle of learning a new language, which Mr. Barker believes is important for teachers. He continues on by stating that you cannot teach a foreign language without experiencing the difficulty and technique of learning. And that teacher needs to be relatable. The external or practical benefits of multilingualism are translating for yourself and using linguistic skills to navigate through everyday life. Mr. Barker doesn't think that there are any disadvantages to being multilingual.

6 Interview with Jerome Dumetz

My second interviewee was, Dr. Jerome Dumetz, a consulting professor, currently working as the Vice-Rector for international relations at Unicorn University in Prague. He has a PhD in Cross-Cultural Management and has taught at over 25 universities worldwide. He has also lived in multiple countries such as France, the Netherlands, the United States, Canada, Russia, and the Czech Republic. Dr. Dumetz has authored several books and articles on cross-cultural management, and has facilitated hundreds of workshops, keynotes, and lectures around the world. In addition to his academic and publishing work, he consults for companies on managing multicultural teams and navigating cultural differences. His services include training programs and expatriate family support.

My interview with Dr. Dumetz shed light on the nuances of the advantages and disadvantages of being multilingual. He shared that the benefits of living in a multilingual environment include neurological development, increased creativity, and enhanced problem-solving skills. He raised a unique point on how third-culture children use language as a tool for identity exploration and adaptation. However, these same skills can be a disadvantage. For example, individuals may not feel a sense of

belonging and may be seen as outsiders due to their background, accent, or dialect. On the other hand, multilingual education fosters improved communication abilities, even though it may sometimes lead to ambiguity and confusion.

Dr. Dumetz addressed the issue of potential disruption in native language development due to multilingual education with a practical solution; maintaining balance and mental discipline across languages. This reflects the idea that multilingualism doesn't inherently threaten a native language, but instead, requires a well-rounded education in all languages. The challenges that hinder language learning in certain countries, such as Japan, are rooted in cultural psychology, limited access, and negative perceptions of foreign languages. However, Dr. Dumetz pointed out the influence of global cultural trends like Eurovision and K-pop as soft power forces that have broken certain barriers and increased openness to linguistic exchange. I have seen this effect through my education in Japan. Many of my classmates were exposed to the Korean language through K-pop and Korean food trends; one of them even went on to study at a Korean university. I was also reminded of the many tourists and immigrants who were introduced to the Japanese culture and language through Manga and Anime.

To effectively encourage language learning, Dr. Dumetz emphasized both cognitive and social motivations. Multilingualism is linked to long-term health benefits such as reduced risks of dementia and longer life expectancy. On a social level, it allows for more meaningful and efficient communication and deepens personal connections by allowing individuals to engage with others from a place of cultural and linguistic understanding. The ability to view the world and be viewed differently through language is not just a practical skill but a personal and social experience.

Conclusion

The goal of my capstone project and this paper is to bring awareness to the neurological effects of language learning and multilingualism. Within the field of neuroscience and psychology relating to this topic there is still a lot of nuance and debate. Especially because there are so many variations of what it means to be multilingual and studies have observed both interference of mother tongue and no

interference when acquiring multiple languages simultaneously. For my service project in 2025, I was able to share with the 3rd graders at my school my research findings on the neurological effects of multilingualism, achieving my goal.

Because I was previously residing and studying in Japan, I specifically researched the Japanese education systems approach to English and how it could be improved. Although, I attended international schools from elementary to high school, my peers, including myself, hindered our own linguistic advancement whenever we were demotivated and carried a mindset of impossibility. Access to the correct resources, long class hours and proficient teachers are crucial but do not create high performance alone.

Through my required service project in 2025, I realized that passion, curiosity and excitement should not be deprioritized, especially when teaching a subject far removed from students lives. It was interesting to see the 3rd grade students rely on the illustrations, intonation, onomatopoeia and the volume of the guest readers voice to understand the Russian and Swahili stories and then allow their curiosity to repeat and learn new vocabulary in those languages. Although, this was a one-time event it may have opened the doors to taking foreign language classes or self studying a new language sometime in the future. I was able to contribute to my community by sharing what I learned and possibly encouraging others to become multilingual.

I also reflected on Mr. Barker's take on foreign education in Japanese classrooms. Instead of the current style of having 1-2 hours of English classes without application or immersion, he recommended introducing a spectrum of human languages through foreign language classes. I believe that it would also be beneficial for Japanese students to study languages that are linguistically close to Japanese. Although there is political tension between Japan, China and Korea, perhaps linguistic and cultural exchange between these countries would make way for a more friendly diplomatic climate, reconciliation and more productivity and innovation in the East Asia. As well as improve the strategies and structure of the MEXT curriculum when it comes to teaching foreign languages to Japanese students.

References

- Asia for Educators. (n.d.). *Japan workbook: Japan's Foreign Relations and role in the world today*. Asia for Educator.
<https://afe.easia.columbia.edu/japan/japanworkbook/fpdefense/foreign.htm>
- Baghdadi, G., Towhidkhah, F., & Rajabi, M. (2021). Eriksen Flanker Task. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/eriksen-flanker-task>
- Mr. Barker, D. (n.d.). Fundamental problems with English education in Japan.
<https://www.ed.gifu-u.ac.jp/file/2015.pdf>
- Bush, G., Vogt, B. A., Holmes, J., Dale, A. M., Greve, D., Jenike, M. A., & Rosen, B. R. (2001). Dorsal anterior cingulate cortex: A role in reward-based decision making. Retrieved from <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.012470999>
- Chang, N. (2022, July 20). *How our brains cope with speaking more than one language*. BBC News.
<https://www.bbc.com/future/article/20220719-how-speaking-other-languages-changes-your-brain>
- Cleveland Clinic. (2024, December 19). *Executive function: Skills for life*. Cleveland Clinic. <https://my.clevelandclinic.org/health/articles/executive-function>
- Dumetz, J., & Vishnyakova, A. (2021, May 12). *Unexpected disadvantages of a simultaneous quadrilingual upbringing: a case study*. SSRN.
https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3843645
- Educational Content Team. (2026). Cognitive Flexibility. Cogn-IQ Encyclopedia.
<https://pubscience.org/cqep.2025.0064>
- Hayakawa, S., & Marian, V. (2019, March 25). *Consequences of multilingualism for neural architecture - behavioral and brain functions*. BioMed Central.
<https://behavioralandbrainfunctions.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12993-019-0157-z#citeas>
- Jones, O. P., Ali, N., & Pliatsikas, C. (2011, June). *Where, when and why brain*

activation differs for bilinguals and monolinguals during picture naming and reading aloud. ResearchGate.

<https://www.researchgate.net/publication/51250008> Where When and Why Brain Activation Differs for Bilinguals and Monolinguals during Picture Naming and Reading Aloud

Kemp, S. (2024, February 21). *Digital 2024: Japan - DataReportal – global digital insights.* DataReportal.

<https://datareportal.com/reports/digital-2024-japan#:~:text=There%20were%20104.4%20million%20internet%20users%20in%20Japan%20in%20January,at%20the%20start%20of%202024.>

Kirss, L., Säilik, Ü., Leijen, Ä., & Pedaste, M. (2021, April 22). *School effectiveness in multilingual education: A review of Success Factors.* MDPI. <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/5/193>

Margolis, E. (2024, June 5). *The language of opportunity: Bilingual education is on the rise in Japan.* The Japan Times.

<https://www.japantimes.co.jp/life/2024/05/27/language/bilingual-education-schools-japanese-language-english/#:~:text=Proficiency%20in%20foreign%20languages%20more,bilingual%20education%20is%20booming%20here.>

Martín-Fernández, J., Gabarrós, A., & Fernandez-Coello, A. (2022, April 27). *Intraoperative Brain Mapping in multilingual patients: What do we know and where are we going?* MDPI. <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/5/560>

Miller, K. (2014, October 7). *What's wrong with English education in Japan? pull up a chair.* Japan Today. <https://japantoday.com/category/features/lifestyle/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pull-up-a-chair>

Chung-Fat-Yim, Ashley & Hayakawa, Sayuri & Marian, Viorica. (2023). *Multilingualism and Cognitive Control in the Brain.*

10.1017/9781108957823.021.

https://bilingualism.northwestern.edu/wp-content/uploads/2022/08/Chapter-20-Multilingualism-Brain-ChungFatYimetal_FINAL.pdf

NeuroNation. (2017, April 29). *Multilingualism – harm or benefit for our brains?*

<https://www.neuronation.com/science/en/multilingualism-harm-or-benefit-for-our-brains/>

Statistics Bureau, M. of I. A. and C. (2026, February 6). *2025 Yearly Average*. Statistics Bureau home page/family income and expenditure survey/2025 yearly average.

<https://www.stat.go.jp/english/data/kakei/156n.html>

Tanaka, T. (2026, April 20). *International School Fees in Japan (2026): A complete guide to tuition, subsidies, and scholarships: ELT*. ELT School.

<https://www.eltschool.jp/en/column/international-school-cost>

The Expat's Guide to Japan. (2023, May 7). *Overcoming the Odds: Bilingual Education in Japan*. The Expat's Guide to Japan.

<https://expatsguide.jp/articles/features/overcoming-odds-bilingual-education-in-japan/>

The Open University. (n.d.). *How FMRI works*. Open Learning.

<https://www.open.edu/openlearn/body-mind/health/health-sciences/how-fmri-works>

Zhang, C. (2022, January 17). *The advantages and disadvantages of learning a second language early*. Atlantis Press.

<https://www.atlantis-press.com/proceedings/sdmc-21/125968656>

Favoriser la prise de parole en classe de FLE au Japon : étude exploratoire autour de la Méthode Immédiate à l'Université de Tsukuba

Maxence Monfroy, master de l'Université de Bordeaux Montaigne

Le *Master DIFLES, ingénieries de formation, contextes pluriels*, de l'Université de Bordeaux Montaigne prévoit la réalisation de stages en première et seconde année. C'est dans ce contexte que j'ai pu réaliser mon stage de fin d'études à l'Université de Tsukuba (Japon). J'ai ainsi pu participer aux cours de deux professeurs entre octobre et décembre 2025, ce qui correspond au second semestre de l'année universitaire au Japon.

Cet article s'intéresse aux dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans les cours de conversation de la section de français de l'Université de Tsukuba, qui s'appuient notamment sur la Méthode Immédiate (M.I.). À partir des observations réalisées durant mon stage et d'une enquête menée auprès des apprenants, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure ces dispositifs semblent contribuer à créer des conditions favorables à la prise de parole des étudiants.

I. La Méthode Immédiate à l'Université de Tsukuba : favoriser la participation ?

Dans cette partie, nous nous intéressons à la question de la participation des étudiants japonais en classe de langue. Le public japonais est en effet souvent décrit comme ayant une participation orale limitée, ce qui peut parfois dérouter les enseignants. Par exemple, il peut être acceptable, pour un étudiant japonais, de ne pas répondre lorsqu'une question lui est posée. Bruno Vannieuwenhuyse (2005) met en évidence que cette attitude peut notamment s'expliquer par des facteurs liés à la culture éducative.

Afin de répondre à ces difficultés, les enseignants de français de l'Université de Tsukuba ont fait le choix d'utiliser la Méthode Immédiate (M.I.), qui repose notamment sur la mise en activité rapide des apprenants et sur une pratique intensive de l'oral. Il convient dès lors de s'interroger sur la manière dont cette méthode, et plus largement les dispositifs pédagogiques qui lui sont associés, peuvent contribuer à favoriser la participation des étudiants. Nous présenterons donc, à partir des observations menées durant notre stage ainsi que des données recueillies auprès des apprenants, les

modalités de mise en œuvre de la M.I. et leur rôle potentiel dans la prise de parole.

1.1. La Méthode Immédiate : une réponse adaptée aux spécificités de l'enseignement des langues au Japon

Développée au Japon à la fin des années 1990 (Azra, 2002), la Méthode Immédiate a été conçue afin de répondre aux difficultés rencontrées par les enseignants de FLE face au public local. En effet, la culture éducative japonaise présente certaines spécificités par rapport à celles que l'on peut rencontrer ailleurs, notamment en Occident, ce qui peut influencer les dynamiques interactionnelles en classe, en particulier la prise de parole des apprenants. Ces spécificités peuvent parfois déstabiliser l'enseignant et constituer un frein au développement de la production orale de l'apprenant.

Pour répondre à ces situations, la Méthode Immédiate s'appuie sur une approche communicative centrée sur l'activation rapide des échanges oraux en classe. Les apprenants sont ainsi sollicités à l'oral dès le début des cours. Les thèmes autour de la vie quotidienne et des expériences personnelles sont privilégiés, le fait de parler de soi pouvant favoriser leur implication dans les échanges. Afin de pouvoir entrer rapidement dans l'acte de parole, des modèles linguistiques à appliquer sont proposés aux apprenants. Ils leur offrent un appui pour répondre aux questions, tout en restant personnalisables. De plus, leur utilisation peut favoriser l'appropriation progressive de structures syntaxiques réutilisables (figure 1).

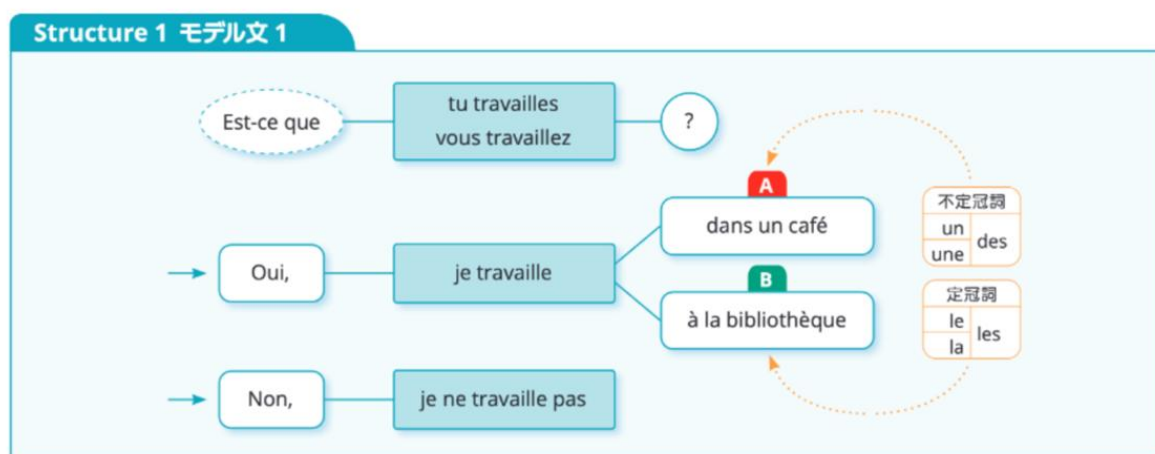


Figure 1. Exemple de modèle proposé dans le manuel *Moi, je...Communication A1*

*Note. Tiré de *Moi, je... Communication A1* (Vannieu et al., 2023, p. 23).*

1.2. Utilisation du manuel *Moi, je...*

Les deux enseignants dont nous avons observé les cours s'appuient sur le manuel de communication *Moi, je... Communication A1* (Vannieu et al., 2024, p.23), publié aux éditions Alma. Ce manuel a été spécialement conçu pour le public cible japonais. Chaque séquence (leçon dans le manuel) est organisée de la même manière :

1. **Prononciation** : quelques exercices à réaliser en ligne avant le cours, à partir de supports audio et/ou vidéo.
2. **Début de séance** : chaque séance commence par un test de vocabulaire simple, suivi de la correction des devoirs.
3. **Premier point de grammaire (point 1)** : basé sur un modèle à suivre, il donne lieu à une conversation en binôme relativement guidée.
4. **Deuxième point de grammaire (point 2)** : à l'issue de celui-ci, les étudiants doivent réaliser la traduction de phrases simples du japonais vers le français, afin de vérifier que la grammaire a bien été comprise.
5. **Enquête** : une fois le point 2 terminé, les apprenants sont invités à réaliser une enquête. Cette dernière consiste, en s'appuyant sur ce qui a été fait jusque-là, à interroger leurs camarades sur des questions précises et à remplir un tableau présent dans le manuel. Il s'agit d'un moment privilégié pour les étudiants, car ils peuvent se déplacer dans la salle de classe et interagir avec leurs camarades (figure 2).

2. クラスメイトにインタビューし、その回答を以下に記録しましょう。

Interrogez plusieurs camarades et notez leurs réponses ci-dessous.

	名前 Prénom	行きたい場所 ① aller où ?	行きたい場所 ② aller où ?	時間は？ Ça prend combien de temps ?	交通手段は？ comment ?
例	Chloé	la tour Eiffel	le jardin des plantes	une demi-heure	en métro et à pied
1人目					
2人目					
3人目					
4人目					
5人目					

Figure 2. Exemple d'enquête proposée dans le manuel *Moi, je... A1*

*Note. Tiré de *Moi, je... Communication A1* (Vannieu et al., 2024, p. 50).*

6. **Écoute** : un « dialogue simple mais naturel » est diffusé en classe, puis une transcription à trous doit être complétée par l'apprenant.
7. **Écriture** : pour conclure la partie en classe, les étudiants doivent écrire un dialogue leur permettant de réinvestir les éléments vus durant la séquence.
8. **Travail à la maison** : enfin, des exercices sont à réaliser à la maison, et des fiches récapitulatives du vocabulaire de la leçon passée et de la leçon à venir sont mises à leur disposition.

1.3. Organisation d'une séance : créer les conditions de la participation

Au-delà des principes généraux de la Méthode Immédiate, l'organisation concrète des séances repose sur plusieurs dispositifs destinés à favoriser la participation des apprenants. Nous présenterons ici les principaux éléments observés lors des cours de conversation à l'Université de Tsukuba.

1.3.1. Le placement des étudiants : une stratégie qui a son importance

Tout d'abord, l'enseignant a fait le choix pédagogique d'imposer leur place aux étudiants dans l'espace-classe. Pour ce faire, avant le cours, il dispose sur les tables des fiches de progression sur lesquelles figurent notamment les noms des apprenants. Nous reviendrons plus loin sur les autres particularités de ces fiches.

Ce choix répond à plusieurs objectifs. Premièrement, cela évite que certains étudiants se placent systématiquement au fond de la salle de classe et soient ainsi potentiellement moins sollicités. Deuxièmement, étant donné qu'il s'agit de non-spécialistes issus de départements universitaires différents, le fait de les mélanger leur permet de faire connaissance, ce qui peut contribuer à renforcer la cohésion du groupe. De la même manière, ce brassage évite que les étudiants se regroupent systématiquement entre individus du même sexe.

Enfin, cette organisation permet aux étudiants d'interagir avec un maximum de personnes différentes, limitant ainsi la répétition des mêmes interactions et la fossilisation de certaines erreurs qui pourraient se produire dans le cas de binômes constitués sur une longue durée. L'ensemble de ces choix est susceptible de contribuer à instaurer un climat de confiance au sein de la classe et, par conséquent, à favoriser la participation et la prise de parole.

1.3.2. Ritualisation du test de vocabulaire : un élément favorisant la participation

Ensuite, comme nous l'avons mentionné plus haut, au début de chaque séance, les étudiants doivent répondre à un test. Celui-ci peut prendre la forme de questions de vocabulaire, de traduction de phrases simples ou de courtes dictées. Le point essentiel de ce test est qu'il est très court, moins de cinq minutes, et qu'il n'est pas conçu comme

une évaluation visant à mettre les étudiants en difficulté. En effet, l'enseignant communique systématiquement en amont la partie à réviser. De ce fait, les apprenants disposent ainsi de conditions favorables pour obtenir des points.

Le test semble ainsi être perçu moins comme une sanction potentielle que comme une opportunité d'obtenir, avec un investissement limité, une bonne note. Dès lors, les étudiants adoptent rapidement une routine de travail et arrivent en cours avec une disposition favorable. Ce travail régulier leur permet également de posséder le vocabulaire indispensable aux activités proposées durant la séance.

1.3.3. Système de récompense : un levier d'engagement

C'est ici que la fiche de progression que nous avons évoquée précédemment prend tout son intérêt. En effet, en plus de permettre à l'enseignant d'identifier l'apprenant, celle-ci constitue un outil essentiel du cours grâce à sa division en plusieurs parties. Sur la face où l'étudiant inscrit son nom figurent des phrases types dont l'apprenant peut se servir en classe. Par exemple : « Ça s'écrit comment... ? », « Je ne comprends pas. », etc. Sur l'autre face se trouve le tableau récapitulant les points accumulés depuis le début du semestre.

Durant la séance, l'enseignant utilise un système de tampons afin d'attribuer des points aux étudiants. Plusieurs éléments peuvent ainsi donner lieu à l'attribution de points :

- Tout d'abord, la participation est valorisée. À chaque fois qu'un étudiant répond correctement, pose une question pertinente en français, corrige l'erreur d'un camarade ou vient écrire au tableau, il obtient un point de participation, à raison de deux points au maximum par séance ;
- Une colonne « voca » est dédiée à l'inscription des résultats des tests de début de cours, dont la note est sur cinq points. Si un apprenant est absent, il n'obtient pas de zéro, et le résultat final est calculé à partir de la moyenne des tests qu'il a passés ;
- Une partie est consacrée au « test oral ». Ces points peuvent être attribués en début de cours, lorsque l'enseignant vérifie que le travail réalisé à la maison portant sur la prononciation a bien été effectué, ou durant le cours, lors de vérifications ponctuelles ;

- Au cours du semestre, les étudiants doivent produire cinq enregistrements, qui leur permettent de pratiquer dans un environnement familier et donnent lieu à l'attribution de points. Le travail demandé suit la progression suivante :
 - Premier enregistrement (audio) : l'alphabet ;
 - Deuxième enregistrement (vidéo) : les nombres de 1 à 20 ;
 - Troisième enregistrement (vidéo) : présentation personnelle ;
 - Quatrième enregistrement (vidéo) : dialogue avec un camarade ;
 - Cinquième enregistrement (vidéo) : dialogue final à deux ou trois, reprenant l'ensemble du contenu étudié durant le semestre ;
- Enfin, l'enseignant vérifie que les devoirs ont bien été réalisés. Dans le cas contraire, l'apprenant perd un point. Dans une volonté de créer des habitudes de travail régulier, ce qui est pris en compte ici est la réalisation de la tâche et non sa qualité. Il est d'ailleurs extrêmement rare que le travail demandé ne soit pas fait ; de plus, les devoirs sont généralement réalisés de manière tout à fait satisfaisante.

1.3.4. La règle du 80/20 : la parole est aux étudiants

Si, dans un cours magistral, la majorité du temps de parole est généralement attribuée à l'enseignant, cela ne doit pas être le cas dans un cours de conversation. Ceci peut paraître évident, mais, sur le terrain, même en cours de conversation, la parole de l'enseignant peut rester prépondérante. C'est pourquoi les cours de conversation de l'Université de Tsukuba s'appuient sur une règle dite du 80/20 : selon le principe défendu par l'enseignant, 80 % du temps devrait être consacré aux étudiants, et seulement 20 % à la prise de parole de l'enseignant.

Ce ratio n'a pas fait l'objet d'une mesure précise durant notre stage ; il s'agit d'un principe pédagogique revendiqué par l'enseignant. Le temps ainsi accordé aux apprenants vise à leur permettre de pratiquer suffisamment, que ce soit en groupes ou en classe entière. Par ailleurs, lorsque les étudiants travaillent en groupe, l'enseignant n'intervient pas systématiquement, afin de laisser aux apprenants une plus grande autonomie dans leurs échanges.

1.3.5. Diversification des activités : maintenir l'attention et encourager la participation

Tout d'abord, nous devons préciser qu'en général, une séquence correspond à une séance. Compte tenu du nombre d'activités à réaliser, celles-ci doivent être relativement courtes et s'enchaîner rapidement, d'autant plus que les cours à l'Université de Tsukuba ne durent que soixante-quinze minutes, contre quatre-vingt-

dix minutes dans la plupart des autres universités au Japon.

Les avantages de cette variété d'activités peuvent être multiples. Premièrement, elle incite naturellement l'enseignant à s'effacer au profit de l'étudiant qui, lui, doit réaliser les activités proposées. Deuxièmement, d'un point de vue pédagogique, l'apprenant peut mettre rapidement en pratique ce qu'il vient d'apprendre, plutôt que d'attendre d'avoir vu plusieurs notions avant de les mobiliser. Enfin, cette variété et l'enchaînement relativement rapide des activités peuvent contribuer à maintenir l'attention et la motivation des étudiants.

1.3.6. Bilan des observations

L'utilisation de la Méthode Immédiate dans les cours de conversation à l'Université de Tsukuba semble s'accompagner d'une participation orale importante des apprenants. Les observations réalisées montrent que, dans les classes observées, les étudiants prennent régulièrement la parole et s'engagent dans les différentes activités proposées. Cette participation paraît notamment soutenue par la mise en place, dès les premières séances, d'un ensemble de dispositifs complémentaires : organisation de l'espace-classe, ritualisation du travail personnel, valorisation de la participation ou encore diversification des activités.

L'ensemble de ces choix pédagogiques vise à multiplier les interactions et à instaurer un cadre favorable à la prise de parole. Ces observations constituent toutefois un premier constat de terrain, qui doit être mis en regard des perceptions exprimées directement par les apprenants dans le cadre de l'enquête présentée dans la partie suivante.

II. Enquête de terrain : participation des étudiants dans les cours de conversation utilisant la Méthode Immédiate à l'Université de Tsukuba

Afin de mieux comprendre la manière dont les étudiants perçoivent les cours de conversation utilisant la M.I., nous avons mené une enquête auprès de plusieurs groupes d'apprenants. Celle-ci avait pour objectif d'identifier les facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner leur participation, ainsi que les activités qu'ils apprécient le plus. Les résultats de cette enquête permettent ainsi de compléter les observations réalisées durant le stage en donnant accès au point de vue des apprenants eux-mêmes.

2.1. Description de l'échantillon

L'enquête a été soumise à trois classes, ce qui représente un total de vingt-huit étudiants. Le questionnaire n'étant pas obligatoire, environ deux tiers des apprenants y ont répondu. L'échantillon final comprend vingt étudiants (dix-sept femmes et trois

hommes). Seize d'entre eux sont en première année, trois en troisième année et une en quatrième année de leur parcours universitaire. Ils viennent de départements différents, mais presque un tiers provient du département des Études internationales (six étudiants), les autres suivant notamment des parcours en biologie ou en sociologie.

2.2. Le questionnaire

Le questionnaire est composé d'une vingtaine de questions, toutes obligatoires à l'exception de celle relative à l'identité des apprenants. L'ensemble des questions était formulé en français et en japonais afin de limiter les problèmes de compréhension et la charge cognitive associée à la passation du questionnaire.

Le recueil des données a été réalisé à l'aide d'un formulaire en ligne via Google Forms. Ce choix méthodologique visait notamment à réduire l'influence du contexte de passation sur les réponses recueillies, la présence de l'enseignant ou de l'enquêteur pouvant, par exemple, induire certains biais.

2.3. Les résultats

Les réponses obtenues permettent de dégager plusieurs tendances concernant la participation des apprenants dans les cours de conversation. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous nous intéresserons ici aux résultats qui nous paraissent les plus pertinents pour comprendre les facteurs susceptibles de favoriser ou de freiner la participation des étudiants dans le cadre de la Méthode Immédiate.

2.3.1. Répartition des étudiants captifs et non-captifs

Le premier élément important à prendre en considération est que, pour près des deux tiers des étudiants, ce cours de conversation n'est pas obligatoire (Figure 3).

On peut supposer que les treize étudiants (65 %) ayant choisi ce cours volontairement présentent un niveau de motivation initial relativement élevé. Concernant les sept autres (35 %), malgré le caractère obligatoire du cours, il faut noter qu'ils auraient pu choisir une autre langue. Seule une étudiante déclare avoir choisi le français par défaut, aucun autre cours de langue de niveau débutant n'étant accessible pour le semestre.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, cinq étudiants (25 %) expliquent leur choix par un intérêt pour la culture française et quatre (20 %) par un projet de se rendre dans un pays francophone. Les onze autres (55 %) donnent des raisons variées, comme par exemple : « j'ai un parent qui est à moitié français [...] j'aimerais pouvoir parler avec lui », ou « Je trouve que le français est très à la mode ». Les réponses suggèrent ainsi que le choix du français repose majoritairement sur des motivations personnelles, qu'elles soient culturelles, familiales ou liées à des projets de mobilité internationale.

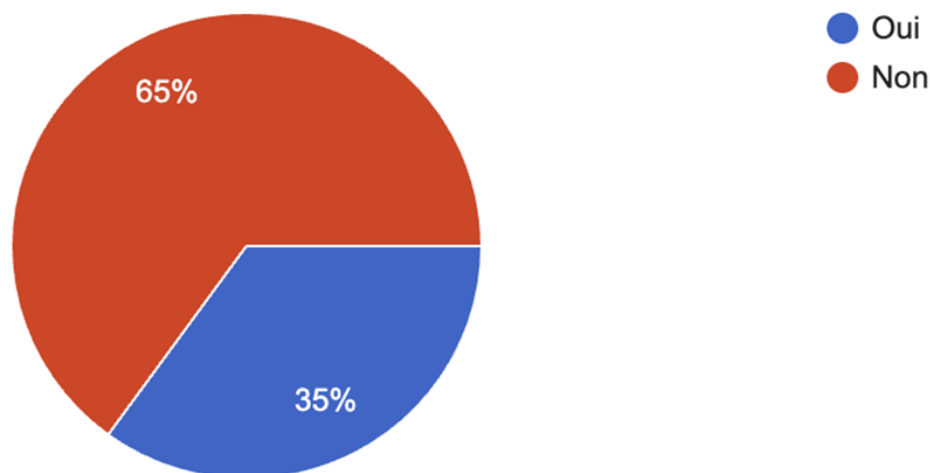


Figure 3. « Ce cours est-il obligatoire ? »
Note. 13 réponses « non », 7 réponses « oui »

En revanche, malgré l'hétérogénéité des profils, les vingt étudiants ayant répondu au questionnaire déclarent apprécier ce cours de conversation. Ce résultat témoigne d'une forte adhésion au cours parmi les répondants, y compris chez ceux pour lesquels celui-ci revêt un caractère obligatoire. Il convient toutefois de rappeler que cette appréciation concerne uniquement les étudiants ayant répondu à l'enquête.

2.3.2. Hésitation à la prise de parole

Intéressons-nous maintenant aux éléments qui représentent potentiellement un frein à la participation, ainsi qu'aux facteurs qui, au contraire, peuvent la favoriser. Douze étudiants (60 %) indiquent hésiter à participer, que ce soit pour prendre la parole ou pour aller écrire au tableau (Figure 4).

Lorsque les étudiants expliquent les causes de cette réserve, ils ne remettent pas en question l'intérêt de participer, mais expriment plutôt une appréhension liée au regard des autres. Ainsi, trois d'entre eux (15 %) évoquent des difficultés à prendre la parole devant les autres, trois autres disent craindre de se tromper et enfin deux (10 %) disent ne pas avoir confiance en eux. Les réponses suggèrent que cette hésitation relève davantage d'une appréhension liée au regard des autres et à la peur de l'erreur que d'un manque de motivation. De plus, pour ces apprenants, cela ne semble pas spécifique au cours de français, puisqu'ils déclarent adopter un comportement similaire dans les autres matières. Cette réaction peut être rapprochée de la notion d'anxiété langagière qui, selon Blachowska-Szmigiel (2020), « gêne les efforts, la concentration et l'attention de l'apprenant affectant ainsi sa performance ».

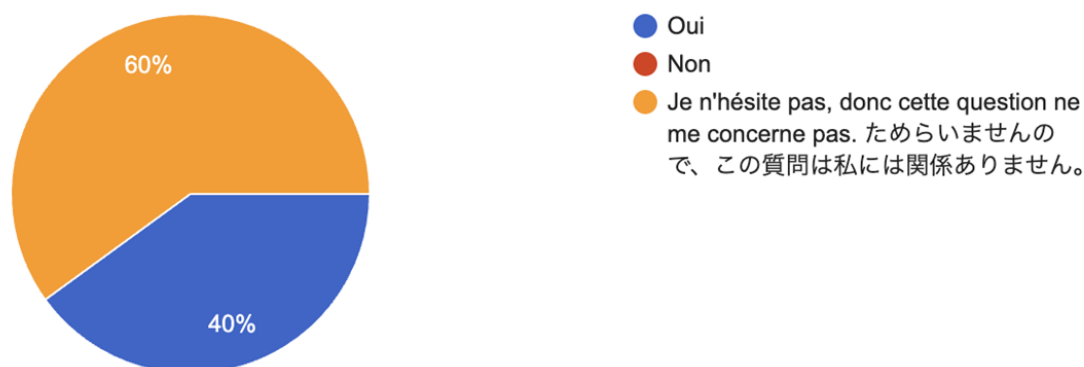


Figure 4. « *Si tu hésites, est-ce qu'après ton hésitation, tu finis par participer ?* »

Note. 12 réponses « Oui », 8 réponses « Je n'hésite pas », 0 réponse « Non ».

En revanche, aucun des étudiants interrogés ne déclare renoncer à participer en raison de cette hésitation. En effet, parmi les douze étudiants qui déclarent hésiter, tous indiquent qu'ils finissent par prendre la parole. Ce résultat suggère que, pour ces apprenants, l'hésitation initiale ne constitue pas un obstacle définitif à la participation. Le faible effectif des classes ainsi que le climat instauré par l'enseignant peuvent contribuer à expliquer cette disposition à participer malgré les craintes exprimées. Ces conditions semblent ainsi créer un environnement suffisamment sécurisant pour permettre aux étudiants de prendre la parole, malgré une appréhension qui demeure présente.

2.3.3. L'activité la plus plébiscitée

Au niveau des activités, celle qui rencontre la plus grande adhésion est l'enquête, plébiscitée par neuf étudiants (45 %). Elle est suivie par l'exercice de traduction avec cinq apprenants (25 %), trois pour l'écoute (15 %), deux pour la pratique de l'oral en binôme (10 %) et un seul pour l'activité d'écriture (5 %) (Figure 5).

La popularité de l'activité d'enquête mérite d'être interrogée. Contrairement aux activités de traduction, d'écoute ou d'écriture, cette tâche repose sur des interactions répétées entre plusieurs étudiants. Les réponses recueillies dans le reste du questionnaire permettent d'éclairer cette préférence. En effet, de nombreux étudiants (75 %) déclarent apprécier les occasions d'échanger avec leurs camarades, notamment parce que le cours de conversation constitue l'un des rares espaces universitaires où ils peuvent interagir avec des étudiants qu'ils ne côtoient pas habituellement.

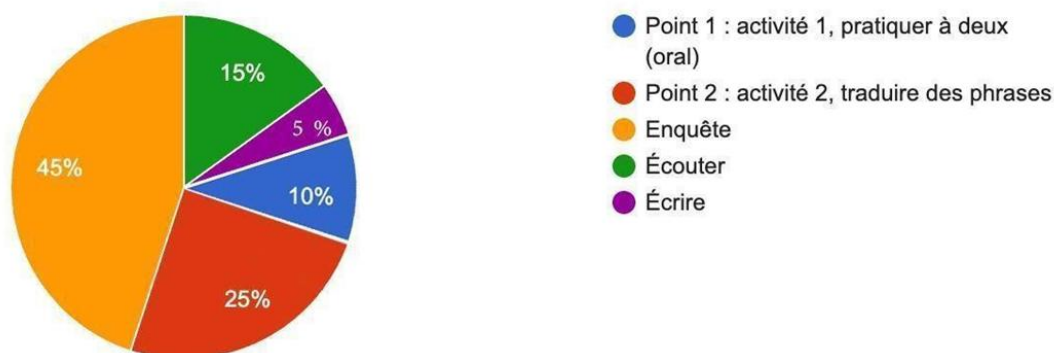


Figure 5. Réponse à la question « *Quelle activité du manuel préfères-tu ?* »

Note. 9 réponses pour « l'enquête », 5 pour « le point 2 », 3 pour « l'activité écouter », 2 pour « le point 1 », et 1 pour « écrire ».

L'attrait pour l'enquête semble ainsi dépasser la simple dimension linguistique, les étudiants valorisant également la dimension sociale de l'activité. Dès lors, l'enquête apparaît non seulement comme une activité d'apprentissage du français, mais aussi comme une occasion de créer du lien au sein du groupe. Cette dimension sociale pourrait ainsi contribuer à expliquer pourquoi cette activité est particulièrement appréciée par les étudiants interrogés.

2.3.4. Les points de participation : comment créer une nouvelle habitude en classe de langue

Pour finir, l'élément qui revient régulièrement comme source de motivation est constitué par les points attribués à la participation que nous avons évoqués précédemment. En effet, la totalité des étudiants déclare que ce système les motive à participer davantage. L'attribution de ces points semble ainsi contribuer au dynamisme de la classe : mise en place dès le premier cours, elle incite les apprenants à être actifs afin d'augmenter leur moyenne.

D'après nos observations, ce dispositif semble également contribuer à installer des habitudes de participation durant le cours. Lorsque nous demandons aux étudiants s'ils continuent de participer même après avoir obtenu les deux points, dix d'entre eux (50 %) répondent « oui ». Les raisons avancées sont notamment qu'ils considèrent que cela leur permet de progresser en français, de vérifier leur compréhension ou simplement parce qu'ils apprécient les échanges en classe.

Parmi les dix autres étudiants, sept (35 %) précisent qu'ils s'arrêtent afin de laisser l'opportunité à ceux qui n'ont pas encore participé d'obtenir des points. Leur réponse peut ainsi être interprétée moins comme un manque de motivation que comme une prise en considération de leurs camarades. Le système de récompense semble donc jouer un rôle qui dépasse la seule attribution individuelle de points : il participe

également à organiser la prise de parole au sein du groupe.

2.4. Limites de l'enquête

Les résultats obtenus dans le cadre de cette enquête doivent être interprétés avec prudence. En effet, celle-ci a été menée auprès d'un échantillon restreint de vingt étudiants appartenant à un même établissement universitaire. Si les données recueillies permettent de dégager certaines tendances concernant les perceptions des apprenants et leur participation en classe de FLE, elles ne permettent pas de généraliser ces observations à l'ensemble des apprenants de l'archipel utilisant la Méthode Immédiate.

Par ailleurs, un biais de désirabilité sociale¹ ne peut être totalement exclu, les apprenants pouvant être enclins à formuler des réponses valorisant leur engagement ou leur appréciation du cours. Avec le recul, dans le cadre d'un nouveau recueil de données, il serait pertinent de renforcer l'anonymat en ne proposant plus la possibilité de communiquer son nom et son prénom, même à titre facultatif, et en recourant à un dispositif de collecte ne permettant pas leur identification. Ces précautions contribueraient à limiter l'influence de ce biais sur les réponses recueillies.

Enfin, les données recueillies reposent principalement sur les déclarations des apprenants et ne permettent donc pas de mesurer directement leur participation effective en classe. Une observation systématique du nombre et de la durée des prises de parole, éventuellement complétée par des enregistrements de séances, permettrait de mettre en regard les perceptions des étudiants et leurs comportements effectivement observés.

Les résultats présentés dans cette enquête doivent ainsi être considérés comme exploratoires. Ils constituent des pistes de réflexion sur les conditions susceptibles de favoriser la participation dans le cadre de la Méthode Immédiate, mais nécessiteraient d'être approfondis par des recherches complémentaires menées auprès d'un échantillon plus large et à partir de données d'observation plus systématiques.

2.5. Conclusion de l'enquête

Au vu de ces éléments, et malgré les limites évoquées, les résultats recueillis tendent à suggérer que les cours de conversation observés à l'Université de Tsukuba mettent en place un ensemble de dispositifs susceptibles de favoriser la participation des apprenants. Le système de récompense, directement matérialisé par le coup de tampon, semble notamment jouer un rôle important. L'aspect le plus visible est bien entendu la possibilité offerte aux étudiants d'obtenir des points en participant, mais les réponses recueillies suggèrent que ce dispositif peut également contribuer à installer progressivement une habitude de participation.

En effet, la moitié des étudiants déclarent continuer à participer même après

avoir obtenu l'ensemble des points possibles. Les raisons qu'ils avancent sont alors davantage liées à leur apprentissage, à la vérification de leur compréhension ou au plaisir d'échanger avec leurs camarades. Parmi ceux qui cessent de participer une fois leurs points obtenus, certains déclarent le faire afin de laisser la possibilité à leurs camarades de participer à leur tour. Le système semble ainsi s'inscrire dans une dynamique collective qui dépasse la seule logique de récompense individuelle.

Cette dynamique paraît d'autant plus intéressante que douze des vingt étudiants interrogés déclarent hésiter à prendre la parole, principalement en raison du regard des autres, de la peur de l'erreur ou d'un manque de confiance en eux. Malgré ces appréhensions, aucun ne renonce finalement à participer. Les différents dispositifs observés — organisation de l'espace-classe, activités en interaction, ritualisation du travail, valorisation de la participation ou encore système de récompense — semblent ainsi contribuer à créer un cadre dans lequel la prise de parole devient progressivement une pratique habituelle.

Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence, notamment en raison du faible effectif des classes observées et du caractère déclaratif de l'enquête. Certains étudiants ont d'ailleurs mentionné le nombre restreint de participants comme une variable facilitant leur participation. Il serait donc intéressant de se demander si les mêmes dynamiques pourraient être observées dans des classes aux effectifs beaucoup plus importants.

Bibliographie

Azra, J.-L. (2002). *Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002*. Université d'Osaka.

<https://immediate-method.com/article/DeveloppementMI.pdf>

Vannieuwenhuyse, B. (2005). Pourquoi les étudiants japonais « refusent-ils de répondre » en classe de langue ? Les styles culturels dans l'expression orale en France et au Japon. *Bulletin de Linguistique appliquée et générale*, Centre de recherche en linguistique Lucien Tesnière, Université de Franche-Comté.

<https://immediate-method.com/article/Lesstylesculturelsdanslexpressionorale.pdf>

Blachowska-Szmigiel, M. (2020). *L'anxiété nuisible chez les apprenants du FLE. Le cas des étudiants de la philologie romane en cycle de licence*. *Glottodidactica*, 47(1), 7–21. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/23260>

Utiliser les katakana comme support pour l'enseignement de la prononciation

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Dans une note récente¹, j'ai évoqué l'intérêt d'utiliser les katakana plutôt que l'alphabet phonétique international comme support pour la prononciation des étudiants japonais de français. J'ai également suggéré d'utiliser les kana récents tels que スイ (si) ou トウ (tu) pour donner, quand c'est possible, une prononciation plus précise que les kana « classiques » シ (shi) ou ト (to), pour des mots comme « merci » (メルスイ) ou « trente » (トラントウ).

Il m'a paru intéressant ici de vérifier si ces derniers étaient effectivement utilisés, et dans quelles proportions. Pour le faire facilement et rapidement, j'ai catégorisé les transcriptions de titres de manuels de français publiés au Japon, ainsi que les mots qui apparaissent sur les couvertures de ceux-ci et dans les catalogues (sous-titres, noms d'auteurs, etc.). En effet, une importante proportion de manuels donne un titre français écrit en katakana ou accompagné d'une transcription. Certains de ces titres font appel à des katakana récents, d'autres non. Par exemple, on trouve, pour le français « petit », la transcription プティ (kana récents) aussi bien que la transcription プチ (kana « classiques »).

Je me suis également intéressé à d'autres questions, comme la transcription de l'allongement, ou encore la transcription de « v ». Pour cela, j'ai dressé un inventaire de 162 formes, pour lesquelles j'ai traité les questions suivantes :

- L'utilisation de ヲア・ヱィ・ヅ・ヅエ・ヅォ par opposition à バ・ビ・

¹ *Entrevues avec des enseignants français de 1^{ère} année*, Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Études Interculturelles 12, octobre 2025, pp. 61-63.

Dans cette même note, j'ai également évoqué les problèmes que pose l'utilisation de l'alphabet phonétique international, en particulier la confusion qui peut s'opérer entre les transcriptions en API et l'orthographe du français.

ブ・ベ・ボ

- L'utilisation de トウ par opposition à ト ou ツ
- L'utilisation de ティ par opposition à チ
- L'utilisation de スィ par opposition à シ
- La question de la notation de l'allongement
- L'absence de traitement de la synérèse
- La question du traitement du « R »

Par ailleurs, il m'a paru intéressant de donner à titre indicatif des présentations encyclopédiques des différents kana traités, afin de connaître leur histoire et leurs dates d'apparition approximatives. Dans les pages qui vont suivre, j'ai donné dans des encadrés ces informations encyclopédiques telles que fournies par ChatGPT.

1 L'utilisation de ヴァ・ヴィ・ヴ・ヴェ・ヴォ par opposition à バ・ビ・ブ・ベ・ボ

Le katakana ヴ est une création récente destinée à représenter le son /v/, absent du japonais traditionnel, les emprunts occidentaux étant transcrits avec /b/ (バイオリン, ビクター). À l'époque Meiji, les linguistes cherchent une transcription plus fidèle et proposent plusieurs solutions. Au début du XX^e siècle, ヴァ ヴィ ヴ ヴェ ヴォ apparaissent mais l'usage reste instable, beaucoup préférant encore バ ビ ブ ベ ボ. Après 1945, l'influence croissante des langues occidentales favorise la diffusion de ヴ, même si les Japonais prononcent encore majoritairement /b/. Dans les années 1990–2000, il devient la notation standard pour les noms étrangers, bien que les formes traditionnelles persistent dans certains mots.

Parmi les titres, les sous-titres et les noms d'auteurs des manuels examinés, j'ai repéré quinze transcriptions du son /v/, dont quatorze fois avec V (ヴ). On peut donc dire que cette forme nouvelle est désormais bien implantée et qu'il n'est peut-être pas inutile de l'utiliser dans les transcriptions à visée didactique.

2 L'utilisation de トウ par opposition à ト ou ツ

Le groupe katakana トウ est une création moderne destinée à représenter le son /tu/, absent du japonais, ce qui entraîne des transcriptions approximatives comme ツール pour *tool* ou チューン pour *tune*. Dès la fin du XIX^e siècle, linguistes et typographes cherchent à affiner ces transcriptions, mais aucune norme ne s'impose d'abord. La notation moderne ト + petit ウ apparaît au XX^e siècle dans certains milieux spécialisés, sur le modèle des séries ファ・フィ・フェ・フォ, utilisant une petite voyelle pour créer des séquences absentes de la phonotactique japonaise. À partir des années 1990, les industries culturelles adoptent massivement ces graphies pour une transcription plus fidèle des sons européens, d'où des formes comme トウー (*two*) ou トウール (*tool*). Toutefois, dans la langue courante, les formes traditionnelles ツ ou チュ dominent encore.

Dans les formes examinées, j'ai repéré 31 transcriptions de :

- la préposition **de** (6 formes) (ド ou ドウ)
- des consonnes **t** (ト ou トウ) ou **d** (ド ou ドウ) en finale de mot (11 formes)
- ainsi que la syllabe **tou** (トウ) (4 formes).

Le reste correspond à des formes en TSU (ツ) ou à des formes en TO (ト) ou DO (ド) ne renvoyant à aucune voyelle.

L'ensemble de ces formes représente 10 formes du nouveau katakana トウ/ドウ contre 21 formes classiques ト ou ド. Dans mon échantillon, il est donc nettement moins adopté que V (ヴ). Cela ne veut cependant pas dire qu'il n'a pas d'intérêt pédagogique. Pour donner un exemple, le mot **sept**, dans la transcription セットウ, renvoie à une prononciation qui n'est pas parfaite, certes, mais qui est plus proche du français que la transcription classique セット.

3 L'utilisation de テイ par opposition à チ

Le groupe テイ est une notation moderne destinée à représenter le son /ti/, absent

du japonais, où la séquence *t + i* donne naturellement l'affriquée チ (/tɕi/). Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le japonais ne disposait d'aucune graphie permettant de distinguer /ti/ et /tɕi/. La solution apparaît avec l'usage de petites voyelles (アイウエオ) dans certains milieux spécialisés du début du XX^e siècle, permettant la création de combinaisons telles que ティ, ディ, シェ ou encore チェ. L'usage reste longtemps marginal et non unifié. Dans les années 1970–1980 la normalisation JIS et Unicode stabilisent définitivement la graphie ティ. À partir des années 1990, son usage se diffuse largement dans la publicité, les médias et les marques (ex. ティー pour *tea*).

Dans les formes examinées, j'ai repéré 26 formes correspondant aux syllabes *ti* et *di*, transcrites soit par les formes nouvelles **TI** (ティ) et **DI** (ディ), soit par les formes anciennes **CHI** (チ) et **JI** (ジ). Sur 22 formes correspondant à la syllabe française *ti* (ティ), 16 sont transcrites par la forme nouvelle, contre 6 par la forme classique. On peut donc dire que, dans le cadre didactique, la forme nouvelle a largement supplanté la forme ancienne. Dans le cas de la syllabe française *di* (ディ), la forme ancienne n'apparaît qu'une seule fois (dans le nom propre « Aladin アラジン »), et dans tous les autres cas, c'est la forme nouvelle qui prévaut. On peut donc dire que la forme nouvelle ティ/ディ est désormais bien implantée et qu'il n'est peut-être pas inutile de l'utiliser dans les transcriptions à visée didactique.

4 L'utilisation de スイ par opposition à シ

Le groupe katakana スイ est une notation moderne conçue pour représenter le son /si/, absent du japonais, où la séquence *s + i* est toujours prononcée /ɕi/ (シ), d'où des transcriptions traditionnelles comme シティ (*city*) ou シグナル (*signal*). Jusqu'à l'époque Meiji, aucune graphie ne distinguait /si/ de /ɕi/. Encore une fois, l'apparition des petites voyelles アイウエオ au début du XX^e siècle permet de créer de nouvelles combinaisons comme フィ, ティ, シェ, ディ et, plus tard, スイ, capables de rendre des sons étrangers. Toutefois, cette dernière notation reste très marginale jusqu'aux années 1980, la forme シ demeurant habituelle pour transcrire /si/.

À partir des années 1990, on l'observe ponctuellement dans la publicité ou la

musique pop pour suggérer une prononciation anglaise, même si シ reste dominante dans l'usage quotidien. Son emploi reste limité, la plupart des locuteurs produisant un son intermédiaire entre /si/ et /ei/. Aujourd'hui, スイ demeure une graphie marginale, largement supplantée par シ dans la langue courante.

Dans les formes examinées, les syllabes **SI** (シ), **ZI** (ジ), **SU** (シュ) et **ZU** (ズ) et sont rendues par les transcriptions classiques **SHI** et **JI** (シ / ジ) dans 9 cas sur 12, et seulement 3 fois par les nouvelles formes de katakana **SI** (スイ) et **ZI** (ズイ). On peut donc dire que ces nouvelles formes ne sont pas adoptées par les enseignants.

Il serait pourtant dommage de les abandonner, car elles proposent une prononciation beaucoup plus proche du français ordinaire que la prononciation qui s'appuie sur les kana classiques. Par exemple, l'expression ***Merci monsieur***, qui se prononce quelque chose comme "mershi mushu" selon la transcription en kana classiques, peut être rendue de façon beaucoup plus proche de la prononciation attendue avec les nouveaux kana (mersi musiu メルスイ・ムスユー). Nombreux sont les mots où il est bénéfique d'éviter les formes **SHI** et **JI** (シ / ジ) au profit de **SI** (スイ) et **ZI** (ズイ): *ici, aussi, six, cinéma, musique, Asie, cuisine...*

5 La question de la notation de l'allongement

Le français ne possède pas de voyelles phonologiquement longues : la durée n'y distingue jamais les mots. Pourtant, certaines voyelles finales s'allongent naturellement dans la parole, surtout en fin de groupe prosodique, devant une pause. On observe aussi un allongement phonétique presque systématique devant les fricatives voisées /v, z, ʒ, ʁ/ : Lise [li:z], juge [ʒy:ʒ], rose [ʁo:z], rare [ʁa:ʁ]. Ces allongements restent allophoniques et non distinctifs. Par ailleurs, les graphies françaises **au**, **eau** et **ou** correspondent à des voyelles fermées et tenues (/o/ et /u/), et sont souvent ressenties comme longues par les auditeurs japonais, même si cette longueur n'a pas de valeur phonémique.

Lorsque le français est transcrit en katakana, l'usage du signe "ー" n'est pas systématique. En règle générale, on n'allonge pas les voyelles françaises, sauf

lorsqu'elles sont perçues comme très claires, accentuées ou tenues en fin de syllabe ouverte. La plupart des mots se notent donc sans voyelle longue : Paris パリ, salon サロン, métro メトロ. Les voyelles faibles comme le schwa ne s'allongent jamais, et les nasales non plus : petit プチ, pain パン. Les noms propres ou les slogans peuvent ajouter "ー" (Monet モネー), mais ce n'est pas une règle linguistique. Les dictionnaires utilisent très peu de voyelles longues, car l'allongement final dans les transcriptions françaises est souvent arbitraire et peu prévisible.

Dans les formes analysées ici, dans une syllabe finale fermée, la transcription en katakana propose un allongement dans les cas suivants :

- Devant **R** (ル) (25 cas)
- Devant **N** (ヌ) (6)
- Devant **J** (ジュ) (3)
- Devant **S** (ス) (3)
- Devant **D** (ド) (2)
- Devant **M** (ム) (2)
- Devant **NY** (ニユ) (1)
- Devant **SH** (シ) (1)
- Devant **V** (ヴ) (1)
- Devant **B** (ブ) (1)

Cependant, l'allongement n'est pas systématique ; parfois, un raccourcissement est même exprimé par l'usage du petit **TSU** (ツ) devant la dernière syllabe **TO** (ト) ou **DO** (ド) (9 cas).

En revanche, l'allongement de la dernière voyelle en syllabe ouverte n'est pas réalisé dans 34 cas, et réalisé dans 7 cas, c'est-à-dire dans seulement dans 17 % des syllabes finales ouvertes.

L'allongement n'est pas non plus réalisé dans les cas suivants :

- Devant **R** (ル) (6 cas)

- Devant **S** (ス) (5)
- Devant **F** (フ) (1)
- Devant **M** (ム) (2)
- Devant **K** (ク) (1)
- Devant **KS** (クス) (1)

On peut donc dire que, si l'allongement de la dernière syllabe n'est pas systématique, il est répandu. Sur le plan didactique il peut être utilisé pour rendre l'accentuation finale du mot, et aussi pour rendre l'allongement phonétique de certaines voyelles finales dans des syllabes fermées lorsque le mot est prononcé en isolation. On peut rendre ainsi, par exemple, les mots suivants : page (ページ), sourire (スリー), Christine (クリスティーヌ), Gérard (ジェラル), montagne (モンターニュ), etc.

6 L'absence de traitement de la synérèse

En français moderne, il n'existe pas de vraies diphtongues : les séquences comme pied (/pje/) ou ciel (/sjɛl/) ne sont pas perçues comme des voyelles glissantes, mais comme une semi-voyelle (/j, ɥ, w/) suivie d'une voyelle. Pour cette raison, les locuteurs japonais n'entendent pas de diphtongue comparable aux voyelles anglaises ; la synérèse n'est donc jamais rendue comme une diphtongue en katakana, mais comme deux morae séparées (ピエ, シエ, etc.). Ainsi, la transcription japonaise du français sépare systématiquement les composantes car le japonais identifie ces séquences comme des suites consonne + voyelle ou voyelle + voyelle.

En effet, il est une forme phonétique du français qui n'est jamais traitée dans les transcriptions en kana : la synérèse. Celle-ci n'est réalisée dans aucun des 14 cas observés où elle est normalement réalisée en français.

Il s'agit de la succession *semi-voyelle* + *voyelle* qu'on trouve par exemple dans les mots *adieu*, *amitié*, *Henriette*, *Christiane*, etc. habituellement transcrits アディユ,

アミティエ, アンリエット et クリステイアン. Pourtant, en utilisant les petites voyelles, on pourrait rendre la synérèse et donner ainsi une meilleure approximation des syllabes du français. Les mots ci-dessus pourraient être transcrits (en tenant compte des autres suggestions proposées plus haut) : アデュ, アミティエ, アンリエット et クリステャーヌ.

Cependant, le procédé étant intégralement absent des conventions actuelles, il ne présente sans doute pas un grand intérêt pédagogique. Il pourrait être utilisé ponctuellement pour marquer la synérèse dans des mots où elle est particulièrement audible (*amitié* par exemple).

7 La question du traitement du « R »

La transcription du R français par ラ・リ・ル・レ・ロ est avant tout une convention phonologique, et non une représentation fidèle de la prononciation française. Le japonais ne possède pas le son [ʁ] ; Le français standard utilise une consonne fricative ou approximante uvulaire voisée : *rouge* [ʁuʒ] ; *Paris* [paʁi]. Or le japonais ne possède aucun phonème de ce type. La série ラリルレロ correspond au phonème japonais /r/. Il s'agit d'un battement alvéolaire [r], très proche du *tt* américain de *better*. Par ailleurs, le japonais ne distingue pas phonologiquement /r/ et /l/. Lors de la création des conventions de transcription des langues européennes (fin XIXe-début XXe siècle), les linguistes japonais ont cherché le son disponible le plus proche. La seule consonne liquide disponible a servi à représenter le *r* anglais, le *r* français, le *r* allemand, le *r* italien, le *l* anglais, le *l* français, etc.

/r/ et /l/ sont rendus exactement de la même manière. Phonétiquement, le [ʁ] français est pourtant beaucoup plus proche des sons [χ], [ʀ], [ʁ̥], [ʁ̥̥].

Plusieurs solutions ont été proposées, mais ces graphies n'ont jamais été normalisées. Entre autres : créer un nouveau katakana. En effet, on pourrait parfaitement créer un nouveau symbole spécifique au [ʁ] uvulaire. Techniquement, rien ne l'interdit. Si l'on voulait concevoir aujourd'hui un système plus fidèle, on pourrait créer une nouvelle série dédiée au R uvulaire, sur le modèle des extensions déjà

utilisées pour les sons étrangers (テイ, ファ, ヴ, etc.). Par exemple : R ア, R イ, R ウ, R エ, R オ, qui permettrait par exemple de transcrire les mots *Paris* パ^o R イ, *trois* ト R ヲ, *gare* ガー R par exemple.

Toutefois, cette proposition exigerait une normalisation officielle. C'est pourquoi la convention traditionnelle ラリルレロ est restée en vigueur malgré son imprécision phonétique.

Comme dit dans l'encadré, la solution actuelle est sans doute la plus solide conventionnellement bien qu'elle ne corresponde pas à la phonétique de la langue française et ne propose pas une solution technique satisfaisante.

Dans mes classes, j'ai décidé d'adopter la proposition faite par chatGPT de créer un nouveau katakana pour R. En effet, j'ai d'abord songé utiliser la série ハヒフヘホ mais elle ne convient pas pour フ et ヒ (par exemple dans *parler* パフレ ou *Paris* パヒ, qui pour le locuteur français s'entendent respectivement plutôt comme F et SH et non pas comme R). J'ai donc choisi d'enseigner la série R ア, R イ, R ウ, R エ, R オ, en proposant des exercices de prononciation pour apprendre à réaliser les mots correspondants de la façon la plus proche de la prononciation française. Je dis aux étudiants : « Dans cette classe, nous allons utiliser un nouveau katakana ! Voilà comment le prononcer ». C'est particulièrement efficace pour les chiffres, dont l'orthographe est complexe. Ainsi, j'enseigne *trois, quatre, treize, quatorze, trente, quarante* sous forme des transcriptions suivantes, en faisant pratiquer la prononciation la plus proche possible de la prononciation française : ト R オア, キャート R, ト R エーズ, カトー R ズ, ト R アントウ, キャ R アントウ. Cette approche permet de retenir plus facilement la prononciation complexe des nombres et des chiffres.

En conclusion

Dans cette étude, je fais une proposition qui sera sans doute difficile à faire admettre : l'idée selon laquelle l'usage des katakanas pour la transcription du français est plus efficace que celle de l'alphabet phonétique international ou de la seule écoute.

Les katakana constituent une solution pédagogique intéressante, qui mériterait

d'être évalué expérimentalement. les observations présentées ici conduisent à formuler cette hypothèse mais une validation empirique reste à mener. Il pourrait s'agir d'une étude en double dans lesquels une classe serait divisée en 2 groupes, un groupe qui serait qui se verrait distribuer des documents avec une transcription en kana et un second groupe qui travaillerait avec des documents transcrits en alphabet phonétique international. L'évaluation finale pourrait se faire par le biais d'une personne tiers, extérieure à la classe, un autre professeur ou un assistant par exemple.

Dans l'attente d'une telle confirmation ou infirmation de la validité de l'usage des katakanas, en fonction de ce qui a été vu ici, je fais les suggestions suivantes :

- pour V, utiliser systématiquement ヲァ・ヴィ・ヴ・ヴヱ・ヴォ par opposition à バ・ビ・ブ・ベ・ボ ;
- utiliser systématiquement les formes modernes トウ par opposition à ト ou ツ, ティ par opposition à チ, スィ par opposition à シ là où sont présentes les syllabes correspondantes en français ;
- noter l'allongement dans les mots isolés, là où il apparaît ;
- utiliser un katakana alternatif pour « R ».

ANNEXE :

Tableau synoptique des formes traitées et des représentations des katakana particuliers qui y apparaissent

Légende : "pas d'all." = pas d'allongement. B = バビブベボ. V = ヲァ ヲィ ヲ ヲヱ ヲォ, TO = ト. TU = トウ. DO = ド. DU = ドウ. TI = ティ. CHI = チ. DI = ディ. JI = ジ. SI = スィ. SHI = シ. ZI = ズィ. JI = ジ. SHU = シュ. Allongement devant -R (ル), devant -N (ヌ) etc. Allongement après voyelle finale: --. Pas d'allongement après voyelle finale: X. Raccourcissement de la voyelle pénultième au moyen de petit TSU (ツ). XR: pas d'allongement devant R (ル), etc. Dans la colonne diérèse: X = pas de

synérèse.

		V/B	TO/ TU	CHI/ TI	SHI/ SI /ZI	allon g.	pas d'all.	dière se
1.	ア・アン・トゥール		TU			-R		
2.	ア・ボ・モ	B					X	
3.	ア・ラ・デクヴェルト	V	TO				X R	
4.	アクティヴ	V		TI				
5.	アディユ			DI			X	X
6.	アミティエ			TI			X	X
7.	アラジン			JI				
8.	アルチコル			CHI	JI		X R	
9.	アルファベティックス			TI			TSU	
10.	アン・ドウ・トロワ		DU				X	
11.	アン・ルット		TO				TSU	
12.	アンフォ						X	
13.	アンリエット		TO				TSU	X
14.	オ・ジャポン							
15.	オ・パ・カマラッド		DO				TSU	
16.	オン・ナヴァンス	V						
17.	カイエ・ドウ・フランセ		DU				X	
18.	カトリーヌ		TO					
19.	クールトリーヌ		TO			-N		
20.	クリスチーヌ			CHI		-N		

21.	クリスティアン			TI				X
22.	クレール					-R		
23.	クワ・ドゥ・ヌフ		DU				X F	
24.	グラシス						X S	
25.	グランド		DO					
26.	ケスクセ						X	
27.	サン・テグジュペリ						X	
28.	サヴァ?	V					X	
29.	シェリー					--		
30.	シュル・プラーヌ				SHU	-S		
31.	シヴィ・ラング	V			SHI		X	
32.	セ・パルティ			TI			X	
33.	セ・パルフェ						X	
34.	セファシール				SHI	-R		
35.	ソフィー					--		
36.	ディアグラム			DI			X M	X
37.	トゥ・ファシル		TU				X R	
38.	トゥタンサンプル		TU				X R	
39.	ドーデ					AU	X	
40.	パス・パルトゥ		TU				X	
41.	パラレル						X R	
42.	パリ・セズィエム				ZI		X M	
43.	ピエール					-R		
44.	ピコティ・ピコタ			TI			X	

45.	ピルファストロン		TO					
46.	ファシル				SHI		X R	
47.	フィアンセ						X	
48.	フェリシタシオン				SHI			
49.	フェリシタシオン				SHI			X
50.	フランコフォニー					--		
51.	プチ			CHI			X	
52.	プチ・ツール・ド・フランス		TSU	CHI			X	
53.	プチ・ツール・ド・フランス		DO				X	
54.	プティ			TI			X	
55.	プティ・シュマン			TI			X	
56.	ペロー					EAU		
57.	ボン・ジュールネ						X	
58.	ボン・デパール					-R		
59.	ポーリーヌ					AU		
60.	ポーリーヌ					-N		
61.	マルシェ						X	
62.	ムートン					OU		
63.	ムスティク			TI			X K	
64.	メトディクス			DI			X KS	
65.	モーパッサン					AU		
66.	モン・プチポワソン			CHI				

67.	ユーゴー					U		
68.	ユーゴー					--		
69.	ラ・トゥール		TU			-R		
70.	ラケット		TO				TSU	
71.	ラピッド		DO				TSU	
72.	ランヴォレ	V					X	
73.	リエゾン							
74.	ル・フランセ						X	
75.	ロマン・フルーヴ					-V		
76.	ヴァズィ	V			ZI		X	
77.	ヴァニナ・ヴァニーニ	V						
78.	ヴァリエテ	V					X	
79.	ヴァン・ルソン	V						
80.	ヴィット	V	TO				TSU	
81.	フェ						X	
82.	ヴレマン?	V						
83.	ユゴー					--		
84.	マ・グラメール					-R		
85.	ル・フランセ・クレール					-R		
86.	ミニ・ボンジュール・パリ					-R	X	
87.	デパール					-R		
88.	コム・ボンジュール					-R		
89.	シュル・プラス					-S		

90.	マルシェ オピュス						X S	
91.	カラントパージュ					-J		
92.	デクリプタージュ					-J		
93.	パス・パース					-S		
94.	シェルブール					-R		
95.	エリック・ボグナール					-R		
96.	クリスティーヌ・タンベール					-R		
97.	クリスティーヌ・タンベール					-N		
98.	クロード・レヴィ	V	DO					
99.	アルヴァレス	V					X S	
100.	ゴダール					-R	X	
101.	コモン・ティエリ			TI			X	
102.	ジェローム・ルボワ						X	
103.	ファブリス・ルヴァロワ						X	
104.	フィリップ・ヴァネ						X	
105.	ベルナール・レウルス					-R	X S	
106.	ベンジェルーン					OU		
107.	マティエクス			TI				
108.	モーパッサン					AU		
109.	モーリス・ジャケ						X	
110.	ローラン・アヌカン					O		
111.	ポールとマリー					--		

112.	エスカパード					-D		
113.	アンコール サリュ					-R		X
114.	ボン・セジュール					-R		
115.	シェ・マドレーヌ					-N		
116.	セ・パルティ			TI				X
117.	オン・デマール					-R		
118.	フランコフォニー					--		
119.	ケンとジュリー					--		
120.	トーム・アン							
121.	プティットウ・コンヴェ ルサسیون		TU	TI	SI			X
122.	アンフォ・ジュニア							X
123.	アン・グラメール					-R		
124.	ア・ラ・リーニュ					-NY		
125.	アン・グラメール					-R		
126.	アンコール・サリュ					-R		
127.	エコー					--		
128.	オン・デマール					-R		
129.	オン・ナヴァンス							
130.	カドラージュ		TO			-J		
131.	グランド・ブルテーシュ		DO			-SH		
132.	シェ・マドレーヌ		DO			-N		
133.	ジュテーム・クラシック					-M	TSU	
134.	フェリシタシオン				SHI			

135.	フェリシタシオン				SHI			
136.	スファンクス							
137.	ニヴォー					--		
138.	ハーモニー					AR		
139.	ハーモニー					--		
140.	プティットウ		TU	TI			TSU	
141.	ブリーズ・グラス						X S	
142.	プロムナード		DO			-D		
143.	なび							X
144.	プティ・タ・プィ			TI				X
145.	ツール・ド・フランス		DO					
146.	ツール・ド・フランス		TSU					
147.	アルジェリア							X
148.	ジュネーブ					-B		
149.	ローザンヌ					O		
150.	ラルース					-S		
151.	ゲンズブール					-R		
152.	ヴォルテール					-R		
153.	イヴ・サン＝ローラン					AU		
154.	ローラン・ギャロス					AU		
155.	プチ・マエストロ		TO	CHI				X
156.	チーム					-M		
157.	ブルターニュ					-NY		
158.	フランク・デルバール					-R		

159.	クリスティアン・ケスレー			TI		--		
160.	ジスラン・ムートン					OU		
161.	クリスティアン・ブティエ			TI				
162.	ラ・コープ					OO		

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 être aussi 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* ».

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.

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 Vannieuwenhuysse, 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 en accord avec l'auteur 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 petites corrections orthographiques ou typographiques. Dans le cas contraire, on peut éventuellement demander à l'auteur de revoir son travail.

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.

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 sou mets 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*. ■

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.

ENEZ PUBLIER DANS LES CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'élargir 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 revuectic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d'article.

Contact : Jean-Luc Azra
jeanlucazra@gmail.com

La langue de publication des *Cahiers* est en principe le français ; cependant, des textes en anglais pourront être acceptés.

ISSN 2433-3379