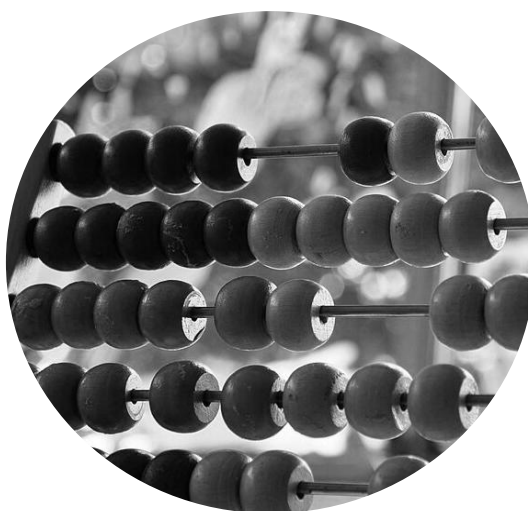


Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°13 – Septembre 2026

DIDACTIQUE



L'impact de la Méthode Immédiate

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

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 3

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).

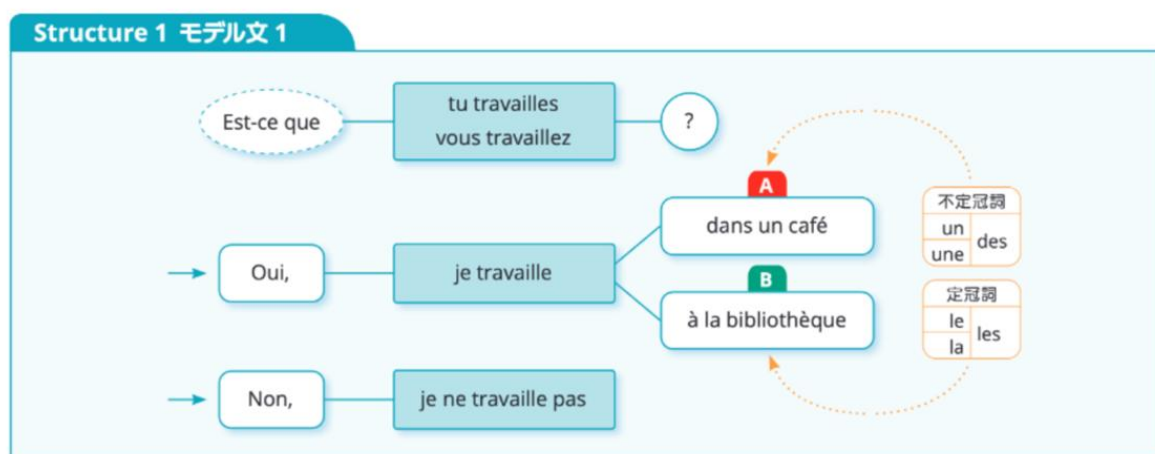


Figure 1. Exemple de modèle proposé dans le manuel *Moi, je...Communication A1*

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.

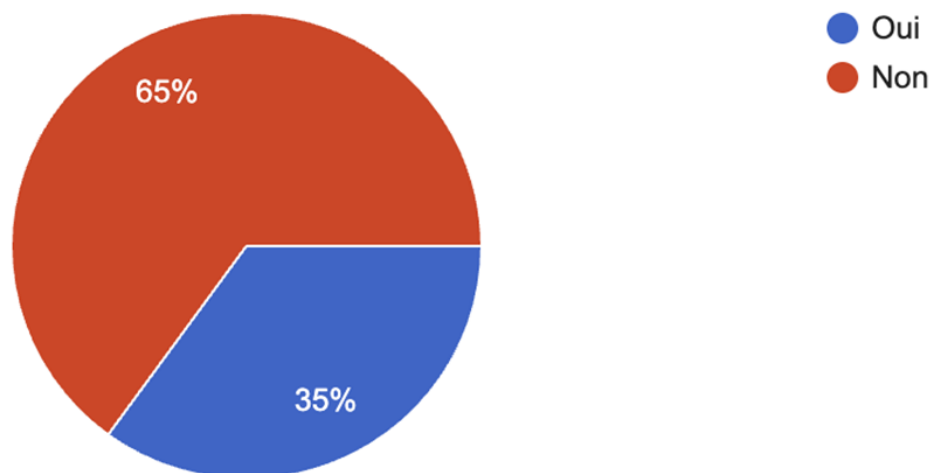


Figure 3. « Ce cours est-il obligatoire ? »
Note. 13 réponses « non », 7 réponses « oui »

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 ».

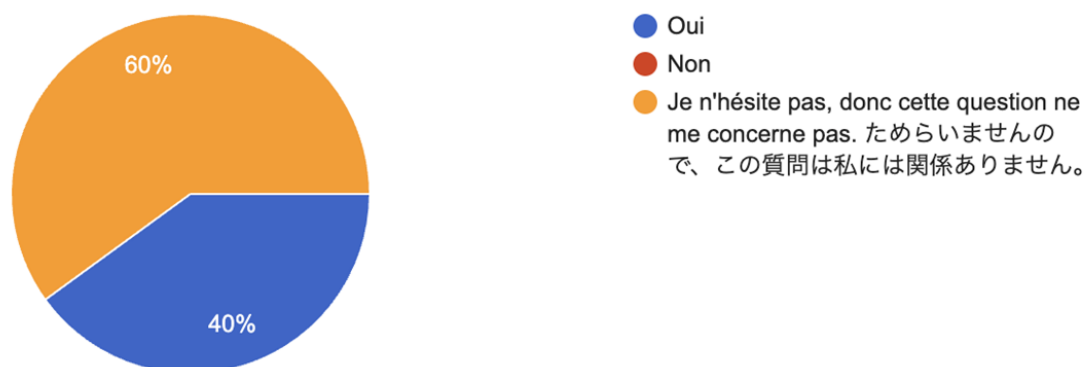


Figure 4. « *Si tu hésites, est-ce qu'après ton hésitation, tu finis par participer ?* »

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.

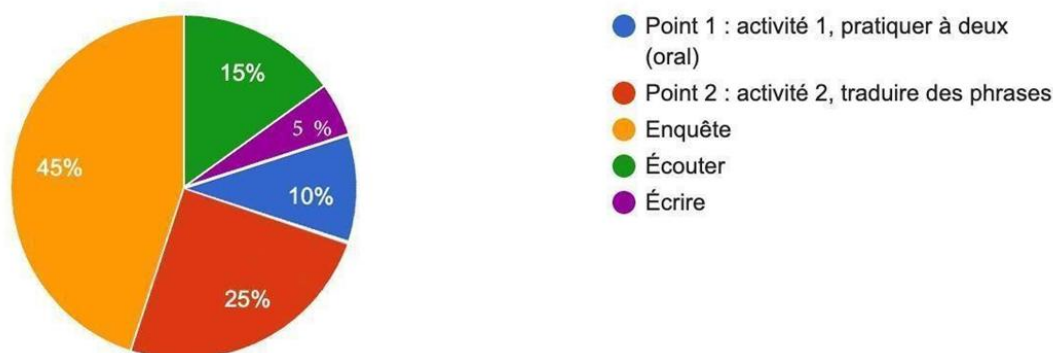


Figure 5. Réponse à la question « *Quelle activité du manuel préfères-tu ?* »

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>

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 soumetts 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