



IA ET STRESS PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU JAPON. ÉLABORATION D'UN CADRE CONCEPTUEL CHSM ET TPACCK

Mémoire présenté comme exigence partielle
de la maîtrise en éducation – concentration en technologie éducative

Par Frédéline Jean

Octobre 2026



<https://r-libre.telug.ca/4303>

UNIVERSITÉ TÉLUQ

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ TÉLUQ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (CONCENTRATION EN TECHNOLOGIE
ÉDUCATIVE)

PAR
FRÉDELIN JEAN

IA ET STRESS PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU
JAPON. ÉLABORATION D'UN CADRE CONCEPTUEL CHSM ET TPACCK

SEPTEMBRE 2026

Résumé

Au Japon, l'enseignement de l'anglais se déroule dans un espace de tension entre des ambitions nationales de modernisation et des traditions pédagogiques bien enracinées. Le projet de Société 5.0, promu par le gouvernement, illustre cette volonté de modernisation technologique et culturelle, tandis que la méthode communicative (CLT), encouragée par le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie du Japon (MEXT), impose aux enseignants japonais d'adopter des pratiques moins familières, axées sur la spontanéité, la communication et la prise de parole. Ces orientations, bien que porteuses d'innovation, provoquent des défis identitaires et professionnels pour des enseignants souvent formés dans un cadre hiérarchique où l'erreur est redoutée et la maîtrise linguistique perçue comme garante de légitimité.

Depuis plus de trois décennies, le programme Japan Exchange and Teaching (JET) et la présence d'assistants étrangers (ALT) ont cherché à combler ces écarts en soutenant la mise en œuvre du CLT. Toutefois, les recherches démontrent que le flou des rôles, les tensions interculturelles et les inégalités d'accessibilité sont des facteurs qui limitent la portée de ces réformes. Dans ce contexte, l'intelligence artificielle (IA) s'impose comme un nouveau partenaire possible pour les enseignants japonais. En tant qu'outil adaptatif et évolutif, elle peut offrir un soutien à la fois linguistique, pédagogique et émotionnel, tout en respectant les sensibilités culturelles propres au système éducatif japonais.

Ce mémoire repose sur une synthèse narrative et interprétative s'inscrivant dans la perspective de Paillé & Mucchielli (2021). Ce faisant, ce mémoire assume la dimension interprétative de l'analyse en sciences humaines et vise à élaborer une structure conceptuelle rigoureuse des phénomènes étudiés. Pour arriver à cette fin, les sources ont été sélectionnées selon la pertinence de leur contribution thématique. En d'autres termes, les sources mobilisées contribuent à éclairer les tensions structurelles propres à l'enseignement de l'anglais au Japon en fonction de l'un des trois critères ou principes qui ont guidé la constitution du corpus. Le premier principe repose sur six axes centraux soit ; l'enseignement de l'anglais au Japon ; le modèle de coenseignement (ALT) et la méthode communicative ; le projet de Société 5.0 ; les

tensions identitaires et professionnelles des enseignants ; les cadres théoriques liés au stress et à l'agentivité ; et finalement l'IA envisagée comme assistant pédagogique.

Le deuxième principe repose sur un double ancrage, japonais et international. Des études japonaises ont été mobilisées pour comprendre le paysage éducatif, sociolinguistique, politique et socioculturel local. Parallèlement, des travaux internationaux ont permis d'examiner les cadres conceptuels et les dynamiques émergentes, notamment en matière d'IA en éducation, de transformation numérique, d'agentivité enseignante, ainsi que les modèles CHSM, TPACK et TPACCK.

Le troisième principe tient compte de l'évolution rapide des technologies et de leurs effets sociétaux. Pour répondre aux exigences de ce dernier principe, des articles journalistiques et documents d'actualité ont été retenus lorsqu'ils contribuaient à contextualiser les débats publics et les perceptions locales. Des documents institutionnels et interdisciplinaires, notamment des rapports gouvernementaux, d'organismes de recherche stratégique ou des publications spécialisées, ont également été intégrés pour éclairer le cadre structurel et politique.

Ainsi, le corpus est composé majoritairement d'études empiriques qui documentent les tensions vécues par les enseignants et de travaux théoriques qui fournissent une grille d'analyse pour leur interprétation. Le corps de l'analyse mobilise d'abord le *Challenge-Hindrance Stress Model* (CHSM) pour identifier les facteurs perçus comme défis ou obstacles dans l'intégration des technologies éducatives. L'analyse se poursuit avec le modèle TPACCK comme prolongement opérationnel intégrant les dimensions affectives et culturelles à la réflexion technopédagogique.

Trois constats analytiques se dégagent de cette réflexion. D'abord, l'IA peut constituer un levier d'agentivité pour les enseignants. Ensuite, si son intégration est contextualisée de manière adéquate, l'IA peut réduire le stress technopédagogique. Finalement, dans un cadre de coenseignement humain-IA, l'outil peut encourager une redéfinition positive du rôle enseignant. Ces constats invitent les enseignants à envisager l'IA non pas comme une menace, mais comme un partenaire de soutien pédagogique et émotionnel. L'aboutissement de cette recherche invitent les décideurs à développer des modèles d'accompagnement sensibles aux réalités culturelles locales.

Table de matières

RÉSUMÉ	II
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES ET MOTS JAPONAIS	IX
LISTE DES ANNEXES.....	ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION.....	15
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	18
1.1. CONTEXTE THÉORIQUE, CULTUREL ET PÉDAGOGIQUE	18
1.2. VERS UNE SOCIÉTÉ 5.0 : AMBITIONS DE TRANSFORMATION NUMÉRIQUE.....	19
1.3. L'ANGLAIS COMME LINGUA FRANCA ET L'ENGLISHNIZATION DU JAPON	25
1.4. L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU JAPON : ENTRE OUVERTURE ET SPÉCIFICITÉS	29
1.5. LE COENSEIGNEMENT AU JAPON : LE MODÈLE ALT ET SES LIMITES	32
1.6. LA MÉTHODE COMMUNICATIVE ET SES EFFETS SUR LES ENSEIGNANTS	35
1.7. STRESS ET AGENTIVITÉ EN CONTEXTE DE TRANSITION TECHNO PÉDAGOGIQUE	39
1.8. LA ROBOTIQUE DANS LE QUOTIDIEN JAPONAIS.....	43
1.9. TECHNOLOGIES AFFECTIFS ET IA DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS.....	44
1.10. L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES : DISCOURS, ESPOIRS ET INQUIÉTUDES.....	48
1.11. L'IA COMME PARTENAIRE DE COENSEIGNEMENT : PERCEPTION, ADAPTATION ET AGENTIVITÉ	50
1.12. QUESTIONS DE RECHERCHE	54
CHAPITRE 2 DÉMARCHÉ MÉTHODOLOGIQUE	56
2.1. NATURE DE LA DÉMARCHÉ.....	56
2.2. CONSTITUTION DU CORPUS	56
2.3. PROCÉDURE D'ANALYSE	57
2.4. LIMITES ET PORTÉE.....	58
CHAPITRE 3 ÉTAT DE LA RECHERCHE.....	61
3.1. APERÇU ANALYTIQUE GUIDÉ PAR LE MODÈLE (CHSM)	62
3.2. L'IA ET REDÉFINITION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	63
3.3. LE CHSM COMME GRILLE DE LECTURE OPÉRATIONNELLE	64
3.4. L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU JAPON : LE MODÈLE ALT ET L'ESSOR DE L'IA.....	65
3.5. SYNTHÈSE CRITIQUE DE L'IA GÉNÉRATIVE, ENTRE OPPORTUNITÉ ET OBSTACLE	67
3.6. STRESS TECHNOPÉDAGOGIQUE ET AGENTIVITÉ ENSEIGNANTE.....	68
3.7. CONCLUSION DE L'ÉTAT DE LA LITTÉRATURE	75
CHAPITRE 4 CADRE THÉORIQUE.....	77
4.1. RACINES CONCEPTUELLES ET PORTÉE ANALYTIQUE DU CHSM	78

4.2. L'INNOVATION COMME TENSION POSITIVE OU OBSTACLE	83
4.3. L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS AU JAPON ET LE MODÈLE ALT	86
4.4. MODÉRATEURS CULTURELS ET PERCEPTION DU CHANGEMENT	91
4.5. LE MODÈLE TPACCK COMME COMPLÉMENT AU CHSM	96
4.6. CONCLUSION DU CHAPITRE 4	103
CHAPITRE 5 DÉMARCHÉ D'ANALYSE THÉORIQUE ET D'OPÉRATIONNALISATION DES CADRES	105
CHAPITRE 6 ANALYSE ET DISCUSSION	107
6.1. DU DIAGNOSTIC À L'ACTION	110
6.2. LE TPACCK COMME PONT OPÉRATIONNEL	114
6.3. TROIS SCÉNARIOS D'APPLICATION MICRO, MÉSO ET MACRO	119
6.4. DE L'ANALYSE À L'ACTION AVEC UN OUTIL DIAGNOSTIQUE	125
CHAPITRE 7 - DISCUSSION ET PERSPECTIVES	128
7.1. PORTÉE ET LIMITES DU MODÈLE	128
7.2. PERSPECTIVES DE RECHERCHE ET D'INNOVATION	130
7.3. ENJEUX ÉTHIQUES DE L'INTÉGRATION DE L'IA EN ÉDUCATION	131
7.4. SYNTHÈSE FINALE	132
CHAPITRE 8 : CONCLUSION	133
8.1. RÉPONSES AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	133
8.2. ATTEINTE DES OBJECTIFS DE RECHERCHE	134
8.3. CONTRIBUTIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES	135
8.4. L'IA COMME PARTENAIRE ET RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE	135
RÉFÉRENCES	137
ANNEXES	166
9.1. ANNEXE A. COMPOSITION DU CORPUS	166
9.2. ANNEXE B. STRATÉGIE DE RECHERCHE DOCUMENTAIRE	167

Liste des figures

Figure 1. Adaptation du CHSM aux tensions de l'enseignement de l'anglais au Japon.	90
Figure 2. Synthèse de l'architecture analytique du CHSH et du TPACCK.....	102
Figure 3. Cycle évolutif des savoirs pour une intégration techno pédagogique durable	119

Liste des tableaux

Tableau 1 Dimensions contrastées de l'intégration de l'IA partenaire pédagogique.	73
Tableau 2. Lecture comparative des tensions.....	74
Tableau 3. Adaptations heuristiques du modèle CHSM	80
Tableau 4. Contraintes structurelles et organisationnelles interprétées à travers le CHSM	95
Tableau 5. Synthèse des tensions clés et implications pour l'IA	113
Tableau 6. Grille d'association suggérée	115
Tableau 7. Matrice évolutive et protocole d'action.....	125

Liste des abréviations, sigles, acronymes et mots japonais

ALT : Assistant Language Teacher (Assistant de langue étrangère)

AI / IA : Artificial Intelligence / Intelligence artificielle

APA : American Psychological Association

CHSM : Challenge-Hindrane Stress Model (Modèle du stress défi-obstacle)

CLAIR : Council of Local Authorities for International Relations

CLT : Communicative Language Teaching (Méthode d'enseignement communicative)

COVID-19 : Coronavirus Disease 2019

GIGA : Global and Innovation Gateway for All (Programme gouvernemental japonais pour la numérisation des écoles)

JET : Japan Exchange and Teaching Programme

JACET : Japan Association of College English Teachers

MEXT : Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie du Japon)

MIC : Ministry of Internal Affairs and Communications (Ministère des Affaires intérieures et des Communications)

MOFA : Ministry of Foreign Affairs (Ministère des Affaires étrangères)

OECD / OCDE : Organisation for Economic Co-operation and Development / Organisation de coopération et de développement économiques

PME : Petite et moyenne entreprise

R&D : Recherche et développement

STEM : Science, Technology, Engineering and Mathematics

TPACK : Technological Pedagogical and Content Knowledge (Modèle des connaissances technopédagogiques)

TPACCK : Technological Pedagogical, Affective, Cultural and Content Knowledge (Version enrichie du modèle TPACK, incluant les dimensions affectives et culturelles)

TOEIC : Test of English for International Communication

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

Mots et expressions en japonais

Kaizen 改善 : Philosophie d'amélioration continue par de petits changements quotidiens

Jugyōkenkyū 授業研究 : Littéralement « étude de leçon » ; méthode japonaise de perfectionnement collectif de l'enseignement

Juken 受験 : Processus d'examen d'entrée aux établissements scolaires et universitaires

Yakudoku 読解 : Méthode traditionnelle de lecture-traduction centrée sur la grammaire

Kokusaika 国際化 : Internationalisation ; ouverture du Japon sur le monde

Nihonjinron 日本論 : Discours sur l'unicité culturelle japonaise

Itoko-dori いいところ取り : Littéralement « prendre les bons côtés » ; adoption sélective d'éléments étrangers jugés utiles

Sensei 先生 : Maître, enseignant

Imin 移民 : Immigrant (terme peu utilisé au Japon dans le discours officiel)

Remerciements

Je remercie sincèrement mon directeur de recherche, le professeur Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, pour sa guidance éclairée, sa rigueur bienveillante et la liberté intellectuelle qu'il m'a laissée tout au long de ce parcours. J'exprime également ma profonde reconnaissance à l'Université TÉLUQ, pour son modèle d'enseignement à distance qui offre une accessibilité au savoir tout en s'accordant avec les besoins d'adultes engagés dans la vie professionnelle.

Ce mémoire est, bien sûr, l'aboutissement d'un cheminement académique rigoureux, enrichissant et je l'espère utile à la recherche. Pour moi, il représente aussi un engagement vers la poursuite de l'avancement personnel à travers les saisons et circonstances de la vie. Reprendre les études avec un bagage adulte de responsabilités, c'est porter une vision dans laquelle, on se voit brave, capable, et en fin de compte supérieur à soi-même. C'est aussi un long chemin, hanté par le doute, la dérision et le rationalisme qui étouffe l'enthousiasme et laisse entrevoir la défaite, toujours à portée de main.

J'ai terminé mon baccalauréat avec mélancolie pour toutes les lectures obligatoires que je ne croyais pas avoir tant appréciées. Je craignais de ne plus apprendre, je suis reconnaissante de mon désabusement. J'ai entamé la maîtrise formée pour la persévérance du petit train va loin. Loin des lumières académiques, enfouie dans le travail journalier, dans la vie de mère, de fille et d'épouse, j'ai appris que les années passent, qu'on se retrousse les manches ou qu'on s'arrête en chemin.

Aujourd'hui j'affirme être capable de faire taire les silences sceptiques et les voix rabat-joie. Je peux vaincre l'ennui insidieux qui attaque même les aventures les plus houleuses, si, par circonstance, elles s'allongent au-delà de la certitude. À mon grand adversaire, Média-social, faux ami, Méphisto, qui me colle à la peau, je dis échappé belle. Je t'ai fait taire et je poursuis le combat contre la procrastination.

À mes amis de partout, surtout au Canada, aux États-Unis et au Japon, je m'incline au plus bas, avec toute la révérence, l'humilité, l'honneur, et la gratitude que j'ai appris à exprimer avec ce geste depuis que je vis à Tokyo. Certains piliers de la réussite sont des masses immuables, vous n'êtes pas de cette sorte. Vous avez été, pour moi, de multiples ancrages, et des lianes auxquelles je m'accroche et j'avance. Différents l'un de l'autre et présents à juste et bonne

distance. Avec mon groupe de filles du vendredi soir, Stephanie, Fanny, Waner et Shelley, je me suis plaint du début à la fin, avec humour, mais sans retenue. L'une est experte en écoute silencieuse et salutaire, l'autre est indomptablement gamine, refusant que je me prenne au sérieux. Une autre est une professionnelle aguerrie, perspicace, et pleine de jugeote, ceux qui la côtoient finissent par se tirer d'affaire. Avec la dernière, ce sont les atomes crochus qui nous rattachent. Comme moi, prof et expat canadienne toujours à l'affût, découvrant de nouveaux coins et recoins de Tokyo, mais surtout, elle me rappelle les gens de chez nous. Je peux jeter des idées en l'air, bonnes, mauvaises ou non orthodoxes tous les sujets reçoivent ouverture et respect.

J'ai la bonne fortune de m'attacher à des femmes tenaces en amitiés. Tous les vendredis, tôt le matin, je marche. Je déambule dans les rues et ruelles de mon quartier, sans me soucier des passants qui se demandent peut-être à qui je parle. Une fois sur deux, je parle à Tomomi, une artiste dans la vie et une anthropologue au plus profond de l'âme. Elle incarne, pour moi, la sérénité zen, tout en étant bien attachée à la fois chrétienne qui nous unit. Nos conversations méandrent autant que mes pas. Je rentre à la maison, pleine d'idées partagées et l'esprit stimulé par des découvertes et des investigations tentantes sur la culture japonaise.

L'autre vendredi, je récidive, cette fois avec Kim, aux États-Unis, ma contrepartie juste un peu meilleure, et que j'admire sans secret. Une militaire haut gradée dont la compassion déborde malgré son discours toujours pragmatique. Elle n'impose ni sa foi ni son savoir, mais c'est une force indéniable. Juste avant la retraite, elle est retournée aux études pour faire une maîtrise, et aujourd'hui, au doctorat, elle continue d'exceller en donnant toujours son meilleur. C'est le seul standard qu'elle reconnaît, au travail, avec la famille et avec moi. D'autres ont peut-être des Kim dans leur vie, mais j'en doute, et je m'attache à la mienne. En la regardant aller, je relativise mes défis, convaincue que le succès à ma hauteur est indéniablement possible, j'essaie donc de viser un peu plus haut, de donner un peu plus.

Alors que mes amis sont des lianes providentielles auxquelles je m'accroche selon les besoins, je bénéficie aussi de l'encrage profond d'une famille solide. Ma vie est une grande aventure que j'ai parsemée de routines réconfortantes. La rédaction de ce mémoire a occupé bien des fins de semaine. Les habituées du grand café de Mejiro savent que, les samedis, je passe ma journée assise près de la colonne qui me cache un peu. J'ai adopté cet endroit pour la qualité du matcha

latté, la vitesse de l'internet, le confort des sièges en cuir, mais surtout pour la bonne marche qu'il me faut pour y arriver. Dès que je me mets en route, j'appelle mon père, qui termine son vendredi tranquille à la maison. Chaque semaine, on fait le point, j'apprends ce qui se passe au Québec, je raconte ce que j'ai appris du Japon. La politique internationale, ce qui va, qui ne va pas, tout y passe. On se tireaille, on joue l'avocat du diable, on s'écoute et, finalement on se désarme. Maintenant que la rédaction est terminée, je m'engage à trouver un autre prétexte, même jour, même heure, on continue la chicane. Au-delà des compétences académiques, j'ai appris à apprécier les temps mis de côté pour mon père, sans agenda, sans presse. Nos conversations du samedi matin, sur les tous et sur les riens, forment aujourd'hui un amalgame dans mon esprit et dans mon cœur plus précieux que le diplôme pour lequel j'ai travaillé.

Ma mère est un volcan que l'on croie endormi. Elle est douce, elle est patiente, et capable de m'écouter parler de moi, de ma famille, de mon travail, de mon mémoire, sans jamais donner signe d'être lassée. Elle quitte son jardin le samedi soir pour prendre mon appel, toujours fidèle au rendez-vous. Je lui déverse mon surplus d'anodin et de crises momentanées. Avec elle, je suis pour un moment le centre du monde. Pourtant, c'est une perle taillée à ma mesure. Avec patience, elle me dit non, elle repousse le doute et me rappelle à l'ordre. Immuable dans son altruisme, lorsque son volcan s'éveille, je m'émerveille de voir autant de passion pour mon travail. Elle qui ne connaît de mon mémoire que les bribes que je rapporte, est capable de bruler d'enthousiasme et ravivée ma flamme. Je comprends ce mystère, puisqu'il m'habite aussi quand je pense à mon fils qui me regarde avancer. Justin est à son insu l'auteur de bien des séances de travail féconde puisque la barre est haute lorsqu'on enseigne par l'exemple.

Fort heureusement j'ai aussi Steve, mon inconditionnel. Toujours prêt pour une petite marche rapide après le souper. C'est là qu'on s'écoute et qu'on s'accorde. Il distingue avec brio, les propos dignes d'intérêt des pensées à haute voix qu'il me laisse dire sans entendre. Avec tout son savoir, mine de rien, il ne doute jamais de mon talent. Sans me presser, sans comptabiliser les heures passées devant l'ordinateur plutôt qu'à ses côtés, il m'encourage par le naturel avec lequel il m'accepte. Il comprend que j'aime les projets et me laisse faire. Sa confiance est une force désarmante. Pourtant, il a été mon éditeur en chef. Il m'a relu, m'a corrigé, et s'est investi dans mes études avec son calme nonchalant et son enthousiasme tranquille. Je suis tout aussi choyée que reconnaissante.

C'est avec cet entourage estimable que j'ai parcouru ce chemin. Ce mémoire, enfin réalisé, est une petite fin et une grande ouverture vers d'autres projets.

Introduction

Le Japon a connu plusieurs longues périodes d'isolement qui ont contribué à forger un groupe identitaire fortement homogène. La plupart des Japonais partagent une même origine ethnique, la même langue et des traditions culturelles similaires. Bien que le pays a connu une augmentation récente de nouveaux arrivants, la population étrangère demeure proportionnellement faible. Cette homogénéité culturelle a des implications sur la manière dont les langues étrangères sont perçues et enseignées. L'enseignement de l'anglais au Japon contraste fortement avec le bilinguisme fonctionnel en vigueur au Québec et au Canada, où l'anglais et le français sont tous deux couramment utilisés dans la vie quotidienne et les institutions, et où le bilinguisme constitue une pierre angulaire de l'identité nationale (Patrimoine canadien, 2024). Au Japon, bien que l'anglais soit la langue étrangère la plus enseignée (Kubota, 2020), son apprentissage se fait dans un contexte socioculturel complexe, où se croisent des attentes pédagogiques contemporaines et des traditions éducatives aux racines profondes.

Toutefois, au fil des ans, cette façon de faire a révélé des limites épineuses et des tensions culturelles (Japan Today, 2013). Ces tensions sont souvent liées à une mauvaise définition des rôles ainsi qu'à une distribution géographique inégale des étrangers travaillant comme ALT. Ces difficultés fragilisent la cohérence et l'efficacité du processus d'enseignement en équipe.

En même temps, les autorités japonaises souscrivent résolument à une dynamique de modernisation impliquant une transformation numérique profonde. Le projet de Société 5.0 propose une orientation qui vise à intégrer la robotique et l'intelligence artificielle (IA) dans tous les secteurs de la société, notamment en enseignement. À la lumière de recherches effectuées en Asie et ailleurs dans le monde, on entrevoit l'émergence possible de partenariat entre enseignants humains et agent intelligents. De plus, dans la lignée des travaux québécois sur la persévérance et les conditions d'exercice de la profession enseignante (Tardif et al., 2021), l'intégration de l'IA peut être interrogée dans la perspective de sa contribution, ou non, à la viabilité du travail enseignant. Les études consultées pour ce mémoire démontrent que l'IA est capable d'assumer un rôle pédagogique, notamment face à la pénurie chronique d'assistants étrangers pour l'enseignement de l'anglais (Belpaeme & Tanaka, 2021), un enjeu exacerbé par

le déclin démographique du pays (Toshihiro, 2023).. Par surcroît, l'IA peut potentiellement répondre aux pressions de modernisation des pratiques pédagogiques tout en s'adaptant aux exigences culturelles des groupes qui l'intègrent.

Toutefois, accorder un statut d'assistant ou d'aide à l'enseignement à des machines intelligentes soulève des questions fondamentales. Faut-il aussi envisager une reconfiguration du statut et des fonctions professionnelles des humains qui enseignent. Quels impacts cette transition technopédagogique pourrait-elle avoir sur l'autonomie, l'agentivité et le bien-être des enseignants? Les Japonais qui enseignent l'anglais, comme il sera expliqué plus loin, sont très souvent confrontés à des défis systémiques liés à des attentes culturelles et des conditions de travail contraignantes. Une évolution donnant lieu à plus d'agentivité chez les IA représente-t-elle une source de développement stimulant pour l'enseignant ou, au contraire, risque-t-elle d'engendrer surcharge, déshabilitation, et perte de sens?

Cette recherche se déploie en trois objectifs complémentaires. Elle établit d'abord un portrait de l'enseignement de l'anglais au Japon qui met l'accent sur les dynamiques socioculturelles, institutionnelles et politiques. Ensuite elle explore les conditions d'émergence, les attentes et les tensions associées à l'intégration d'IA dans la pratique quotidienne des enseignants. Finalement, elle propose un cadre de référence critique et opérationnel. Le tout, dans le but d'anticiper un virage technologique vers une collaboration entre humain et agent intelligent qui serait sensible aux réalités culturelles et au bien-être des enseignants d'anglais.

Bien que cette étude se penche spécifiquement sur l'enseignement de l'anglais en équipe au Japon, il convient de noter que la collaboration pédagogique avec IA est aussi pertinente pour le Canada et le Québec. En effet, les études consultées démontrent qu'il faut d'ores et déjà envisager le rôle pédagogique des IA, non pas seulement comme un outil d'enseignement novateur, mais plutôt dans l'expectative d'une relation de collaboration (Järvelä et al., 2023a). En 1972, le Québec innovait en enseignement des langues avec son programme d'immersion française (Lambert & Tucker, 1978). Aujourd'hui le Québec, le Canada, et le reste du monde font de nouveau face à la nécessité d'innover. Le potentiel éducatif des IA impose des révisions aux environnements et aux méthodes d'apprentissage. Il est impératif de concevoir des modèles qui encadrent, accompagnent et habilitent les enseignants. Ce mémoire veut contribuer à la

réflexion collective des chercheurs, des praticiens et des décideurs confrontés aux défis de la transition numérique en enseignement des langues.

Pour brosser un portrait nuancé des enjeux liés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'anglais au Japon, ce mémoire mobilise diverses sources issues de domaines complémentaires. La synthèse narrative s'appuie sur des études académiques en didactique des langues, en sociolinguistique, en anthropologie de l'éducation, ainsi que sur des recherches en sciences de l'information et en intelligence artificielle. À celles-ci s'ajoutent des rapports institutionnels, des documents de politiques publiques (notamment ceux du MEXT et de l'Union européenne), ainsi que des articles de presse spécialisés qui reflètent les débats actuels au Japon et à l'international. Cette approche plurielle permet de croiser des perspectives théoriques et empiriques tout en tenant compte des contextes sociopolitiques et culturels propres au système éducatif japonais. Les critères de sélection des sources, la période couverte et la démarche d'analyse sont présentés au chapitre 2, consacré à la démarche méthodologique.

Le mémoire s'articule autour des trois objectifs énoncés précédemment. Le chapitre 1 expose la problématique et situe l'enseignement de l'anglais au Japon dans son contexte socioculturel, institutionnel et technologique. Le chapitre 2 présente la démarche méthodologique, en précisant la nature de la synthèse narrative, les critères de sélection du corpus et le cadre d'analyse. Le chapitre 3 présente l'état de la recherche à partir des modèles CHSM et TPACK-TPACCK, qui structurent l'interprétation des données. La présentation du cadre théorique se trouve au chapitre 4 alors que le chapitre 5 élargit la réflexion vers une analyse théorique et opérationnelle. Les chapitres 6 et 7 présentent analyse, discussion et perspective avant de clore la recherche au chapitre 8.

Ensemble, ces sections répondent aux questions de recherche présentées dans la section 1.12 en mettant en lumière la manière dont l'IA peut soutenir l'agentivité et le bien-être des enseignants dans un contexte japonais de modernisation rapide.

Chapitre 1 Problématique

1.1. Contexte théorique, culturel et pédagogique

Au Japon, l'enseignement de l'anglais se situe à la croisée de tensions profondes entre le désir de modernisation sociale reflété par l'ambitieux projet de Société 5.0 et les pratiques pédagogiques façonnées par des traditions éducatives solidement ancrées dans la culture. Depuis plusieurs décennies, le coenseignement avec l'aide d'assistant de langue (ALT) est promu et implanté à grande échelle par le ministère de l'éducation japonais (MEXT). Cette initiative, qui implique l'embauche de personnes d'origine étrangères, sert de levier pour l'amélioration des compétences orales des apprenants. L'intention étant de favoriser une plus grande aisance communicative. Toutefois, bien que le JET (programme japonais d'échange et d'enseignement) est en vigueur depuis 1987 (Borg, 2018; O'Neill & Swanson, 2012), cette stratégie de coenseignement comporte des limites structurelles et culturelles qui persistent. La définition floue des rôles respectifs entre enseignants japonais et assistants étrangers contribue à des dynamiques de pouvoir déséquilibrées¹. Le travail d'équipe donne parfois lieu à des tensions ou à des malaises qui affectent la légitimité professionnelle de l'enseignant local. Par ailleurs, l'accès aux services des ALT varie d'une région à l'autre, ce qui cause des inégalités territoriales et creuse un écart dans la qualité de l'enseignement. Sur le plan identitaire, la normalisation de l'aide étrangère soulève des enjeux liés au nativisme linguistique en priorisant un vocabulaire et un accent difficilement accessible pour plusieurs. Ensemble ces éléments fragilisent le sentiment de compétence et d'agentivité des enseignants japonais (de Goei, 2014; Yano, 2023) .

Dans ce paysage complexe, le développement rapide de l'intelligence artificielle (IA) ouvre la voie à une évolution majeure des pratiques pédagogiques. Au Japon, l'acceptabilité sociale des technologies issues de la robotique et de l'IA a une pertinence accrue, notamment en raison de traditions animistes qui, contrairement à la posture occidentale, n'établissent pas de frontière nette entre l'humain et la machine (Kitano, 2005, 2007). Ainsi, ce qui, en Occident, relevait autrefois de la science-fiction fait aujourd'hui l'objet d'études sérieuses au Japon. L'IA est désormais envisagée comme une forme d'assistant pédagogique capable de prendre en charge

¹ L'expression « enseignants japonais » est utilisée dans ce mémoire par souci de concision, pour désigner le personnel enseignant local par opposition aux assistants étrangers (ALT). Elle n'exclut pas la possibilité que certains postes soient occupés par des personnes d'autres nationalités.

des tâches, telles que le développement de ressources, les rétroactions évaluatives ou encore le coaching linguistique. (Brusilovsky, 2024; F. Chen, 2022; Holstein et al., 2020; Ji et al., 2023). La perspective d'une transition techno pédagogique aussi importante soulève des interrogations fondamentales et cause des défis, notamment éthique et professionnel. Un partenariat avec l'IA permettra-t-il aux enseignants de renforcer leur sentiment d'autonomie ? Dans quelle mesure risquent-ils de subir de la surcharge ou une perte de contrôle ? L'intégration d'IA augure-t-elle nécessairement une redéfinition de l'identité professionnelle des enseignants ? C'est à partir de ces réflexions que ce mémoire explore l'acceptabilité de l'IA à titre d'assistant pédagogique. Pour comprendre la problématique, cette étude s'appuie sur une approche qualitative de type synthèse narrative (Popay et al., 2006; Paillé & Mucchielli, 2021), une méthode particulièrement adaptée pour interpréter un phénomène émergent et multidimensionnel tel que l'intégration de l'IA en éducation, plutôt que pour en mesurer l'ampleur de façon exhaustive. Cette démarche repose sur la conviction que l'IA est un phénomène désormais impossible à ignorer en éducation. Il faut impérativement développer des modèles d'implantation qui priorisent les enseignants dans les contextes spécifiques où ils œuvrent. Reich & Dukes, (2024) reconnaissent les difficultés causées par la rapidité atypique de l'intégration de ces technologies et leur omniprésence. En accord avec ces propos, ce mémoire suggère que, pour répondre au rythme effréné des changements, il ne suffit pas de faire de la recherche, il faut synthétiser dans le but d'offrir des modèles d'intégration technopédagogique soucieux du bien-être des enseignants.

Le cadre de recherche *Challenge-Hindrance Stress Model* (CHSM) permet de faire une distinction entre les facteurs perçus comme étant des défis positifs et motivants, de ceux qui sont plutôt des obstacles susceptibles de générer de la résistance et causer des effets négatifs. Ce mémoire mobilise le CHSM pour proposer un cadre de réflexion rigoureux permettant l'intégration harmonieuse de l'IA comme partenaire en enseignement de l'anglais, de manière à favoriser le bien-être de l'humain.

1.2. Vers une société 5.0 : ambitions de transformation numérique

Depuis le début des années 2000, le concept de transformation numérique, gagne en popularité, parallèlement à l'essor des technologies mobiles, des médias sociaux, de la robotique, de l'internet des objets et de l'intelligence artificielle. La notion de transformation numérique s'applique à l'écosystème des changements culturels, organisationnels et opérationnels qui

résultent de la prolifération des nouvelles technologies et de l'imbrication de données (Kraus et coll., 2021). En 2016, le Japon prenait les devants parmi les pays du G7 en introduisant le concept de société 5.0, un plan national de transformation numérique (Council for Science, Technology and Innovation et al., 2015). À cette époque, la ministre Aiko Shimajiri informait ses homologues que son pays compte mettre l'emphasis sur les produits de l'intelligence artificielle (IA), de la robotique et de l'internet des objets pour s'attaquer aux défis de société. C'est défis inclus le vieillissement de la population, la pénurie de main-d'œuvre, l'équilibre entre travail et vie personnelle, l'environnement et l'éducation (Holroyd, 2022; Mavrodieva & Shaw, 2020; Yasuoka, H., 2022).

1.2.1. Société 5.0 : Tradition et résistance au changement

Presque 10 ans après cette annonce, le Japon rencontre des défis structurels importants qui retardent l'atteinte de son objectif de société 5.0 (Broeckeaert, 2022). Selon un rapport produit par *EU-Japan Center for Industrial Cooperation*, Tokyo, la transformation numérique est entravées par le manque de talents numériques des employés, la faible maturité numérique des services gouvernementaux, et un style de gestion d'entreprise désuet (Broeckeaert, 2022). Comment réconcilier la réputation de « géant technologique » du Japon avec les conclusions de ce rapport? Pour élucider ce paradoxe, il faut examiner deux dualités importantes qui influencent la société et l'économie japonaise. L'une se rapporte à la culture de partenariat qui existe entre le secteur public et privé. L'autre résulte de l'équilibre toujours présent entre valeurs traditionnelles et modernité. Pour comprendre la première dualité, il faut savoir qu'au Japon, les PME représentent environ 99.7% des entreprises et emploient environ 70% de la main-d'œuvre (Yasuoka, H., 2022; 中小企業庁, 2020). Bien que largement majoritaires, ces entreprises disposent généralement de moins de ressources pour entreprendre les transformations profondes que requiert le projet de Société 5.0 (Broeckeaert, 2022). En ce qui concerne les institutions gouvernementales, malgré les progrès importants réalisés suite à la crise du COVID, plusieurs années préalables d'inertie dans l'intégration des technologies ont retardé leur modernisation (Brummer & Ueno, 2024). Ainsi, jusqu'à récemment, la transformation numérique du pays était principalement menée par les grandes corporations qui investissent dans la recherche et le développement et pilotent le déploiement des produits liés à l'internet des objets, la robotique et l'IA (Broeckeaert, 2022). Pour réaliser ses objectifs de modernisation,

le gouvernement compte sur de nombreux partenariats qui encouragent les centres de recherche universitaires et les entreprises privées à s'investir dans l'agenda national (Fukuyama, 2018; Nicole, Dirksen & Sonoko, Takahashi, 2022). Ce type de collaboration permet le développement rapide de normes et d'infrastructures ainsi que la dissémination de technologies qui mènent vers le développement de la société 5.0 (Radu, 2021; Su et coll., 2022). Les universités et les grandes entreprises deviennent ainsi le moteur principal de la transformation technologique alors que les PME qui forment l'épine dorsale de l'économie japonaise peinent à suivre le mouvement (Broeckeaert, 2022).

La deuxième dualité, qui touche au maintien des traditions dans un contexte d'innovation « perturbatrice » ou « disruptive », a pour effet de tempérer le rythme des transformations sociales, malgré l'enthousiasme gouvernemental. Les innovations disruptives transforment radicalement non seulement les marchés et les industries, mais aussi les comportements sociaux, les modes de vie et les valeurs culturelles. Elles provoquent des changements profonds dans la façon dont les gens interagissent, travaillent et perçoivent le monde, souvent en remettant en question les normes établies et en créant de nouveaux paradigmes sociaux et culturels (Brynjolfsson, Erik & McAfee, Andrew, 2014).

Au Japon, le rythme effréné d'une vision orientée vers la perturbation semble être en conflit avec le concept de kaizen 改善 ; une philosophie qui fait partie intégrante de la culture japonaise. Ceci, entre autres parce qu'elle véhicule des valeurs traditionnelles (Asian Insider, 2023). Le Kaizen préconise des améliorations continues et progressives grâce à des changements quotidiens et graduels, contrairement aux innovations radicales qui bouleversent le statu quo (Yunus, kuloglu, 2021).

L'influence du kaizen ne se limite pas au domaine de la gestion et de la production. Elle se fait sentir aussi dans certaines pratiques d'enseignement typiquement japonaises, comme le Jugyokenkyu (授業研究), une méthode de travail très répandue où les enseignants observent, analysent et perfectionnent mutuellement leurs leçons ensemble (Arimoto, 2019; Hirose, 2022). Au-delà des mises à niveau technologiques, pour les enseignants, la Société 5.0 représente potentiellement des adaptations culturelles qui influencent leur vie professionnelle. Par conséquent, il n'est pas étonnant que certains expriment des réticences relatives à la

transformation digitale en éducation, comme la fait le syndicat des enseignants d'Osaka (Syndicat des enseignants d'Osaka Masahiro Imai, 2022).

1.2.2. Société 5.0 : Réforme technologique et tensions éducatives

L'entrepreneur Inada Daisuke, spécialiste en IA et en technologie éducative, expliquait en entrevue que l'éducation est l'une des institutions qui ont le plus besoin de transformation et que, paradoxalement c'est aussi l'un des secteurs les plus résistants au changement (Inada, 2018). Il ajoutait qu'au Japon, les réformes dans le domaine de l'éducation ont toujours représenté un défi alors que presque tous les autres aspects de la vie japonaise ont été modernisés. La Société 5.0 et la transformation numérique impliquent beaucoup de changements, non pas seulement technologiques, mais aussi dans les pratiques enseignantes qui reflètent la culture du pays.

Depuis l'entrevue de Inada Daisuke (2018), le portrait technologique des écoles japonaises a beaucoup changé. Le ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT) a apporté des modifications importantes au système et aux infrastructures du niveau primaire jusqu'à l'université pour mieux répondre aux exigences et aux valeurs de la Société 5.0 (MEXT, 2020). Selon la professeure Mina Matsumoto, directrice de recherche au *Tokyo Foundation for Policy Research*, suite à l'état d'urgence causé par la pandémie, en 2022, les infrastructures numériques nécessaires à la transition étaient déjà en place dans toutes les écoles (Matsumoto, 2022). Pourtant, les réticences demeurent et Matsumoto exprime des réserves concernant le rôle changeant des enseignants dans ce plan de Société 5.0. Matsumoto fait une distinction entre la simple transition numérique (remplacer l'analogique par des outils numériques) et la transformation numérique (changer fondamentalement l'éducation grâce aux technologies numériques). Elle explique que l'objectif du gouvernement est de provoquer un revirement profond dans la manière dont l'éducation est dispensée et perçue. Elle exprime aussi des préoccupations concernant les transformations profondes au rôle des enseignants que présage ce plan de société et plaide pour une réévaluation des réalisations et des pratiques éducatives du Japon avant de s'engager plus avant (Matsumoto, 2022).

Ce portrait de la transformation numérique au Japon révèle que le gouvernement démontre beaucoup d'enthousiasme pour les technologies de fine pointe en éducation. Il suggère

cependant qu'au bas de l'échelle, les enseignants ne sont pas nécessairement prêts et adaptés à l'écosystème des changements culturels, organisationnels et opérationnels qui résultent de la prolifération de ces technologies. La vision de Société 5.0 possède certainement des caractéristiques distinctement japonaises, telles que l'accent sur l'harmonie sociale et la résolution des défis démographiques spécifiques au Japon (Fukuyama, 2018). Cependant l'atteinte de cet objectif exige une plus grande ouverture envers les façons de faire étrangères (Wolferen, 1990). Ceci ne peut se faire qu'avec un changement d'attitude profond que les enseignants ne sont pas nécessairement prêts à adopter. Entre-temps, le gouvernement poursuit la promotion de sa vision, comme le confirme le rapport officiel sur le programme Impulsing Paradigm Change through Disruptive Technologies (ImPACT), judicieusement titré pour promouvoir un mode de penser perturbateur. On y lit « qu'il est essentiel que nous nous éloignons de notre prédisposition pour l'internalisation, et que nous intégrions des technologies prometteuses provenant de l'extérieur du pays » (Japan Science and Technology Agency, 2017). Or, comme le souligne Wolferen (1990), un aspect incontournable de l'identité japonaise est sa réticence à adopter en vrac les idées étrangères, optant plutôt pour une approche hautement sélective des pratiques jugées bénéfiques. Cette façon de faire protectionniste est si bien ancrée dans la culture qu'elle bénéficie d'un terme spécifique, « iitoko-dori いいとこ取り » (Pöldma, 2014).

Ce préambule sur l'agenda technologique du Japon indique que, depuis près de dix ans, les entreprises et les institutions gouvernementales japonaises, incluant le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie (MEXT), ont reçu un mot d'ordre provenant du Conseil pour la science, la technologie et l'innovation du Cabinet Office du gouvernement japonais (2015), à l'origine de la vision Société 5.0. Ils ont entériné une orientation ferme vers l'adoption toujours plus grande de nouvelles technologies, et de philosophies étrangères lorsqu'elles les accompagnent. Les intelligences artificielles sont, par conséquent au cœur des changements dans plusieurs domaines, incluant l'éducation. Cependant, bien que les directives soient claires, la transition n'est pas simple à effectuer. Le virage technologique n'implique pas seulement des machines et des processus. Elle a aussi des impacts profonds sur les modes de pensées, sur les comportements et sur les attentes de ceux qui vivent les transformations (Khare et coll., 2020). Selon Obari (2021), cette transformation représente des défis considérables pour les enseignants, particulièrement ceux qui enseignent l'anglais. Ceux-

ci doivent non seulement maîtriser de nouveaux outils impliquant des IA ou des environnements de réalité virtuelle, ils doivent aussi repenser leur approche pédagogique pour bénéficier pleinement de ces technologies. La Société 5.0 exige des enseignants qu'ils redéfinissent fondamentalement leur rôle et qu'ils fassent preuve de résilience devant les changements rapides et constants. Ils sont conviés à passer du rôle d'instructeur traditionnel, axé sur la transmission directe des savoirs, à celui de facilitateur ou de mentor qui accompagne les élèves dans un usage critique des outils numériques et qui recentre son enseignement sur des compétences difficilement automatisables (pensée critique, interaction humaine, jugement). Un tel changement requiert une adaptation profonde des compétences pédagogiques (Obari, 2021).

Cela dit, une perspective historique démontre que les grandes périodes d'ouverture, de modernisation et d'internationalisation du Japon ont toutes été pilotées par le gouvernement, généralement en dépit des réticences du public (Akihiro, Ishikawa, 2002). La position actuelle du gouvernement n'est donc pas surprenante. Il est tout à fait possible que l'adoption de pratiques et de méthode disruptives en vue de l'avancement de la Société 5.0 culmine en une transformation acceptée et célébrée de tous. Cette recherche s'intéresse toutefois aux perceptions actuelles des enseignants d'anglais sur l'usage d'IA dans le cadre de cette transition numérique. Le moment présent est particulièrement important. Bien qu'un rapport rédigé par le EU-Japan Center for Industrial Cooperation Tokyo, suggère que le pays n'atteindra pas son objectif de Société 5.0 d'ici 2030 comme prévu (Broeckert, 2022), le processus est bien avancé, du moins en ce qui concerne le secteur de l'éducation, notamment en ce qui a trait aux infrastructures numériques déjà déployées dans l'ensemble des écoles depuis 2022 (Matsumoto, 2022). Cependant, comme l'indique Narvaez Rojas et coll.(2021), la compréhension du public reste quelque peu vague. En ce qui concerne les enseignants, ils reconnaissent généralement les avantages potentiels de la transformation, mais ils expriment d'importantes préoccupations, notamment concernant leur propre niveau de préparation pour l'intégration efficace de ces outils dans leurs pratiques pédagogiques (Inagaki et coll., 2021; Tokushima et al., 2022).

1.3. L'anglais comme lingua franca et l'englishnization du Japon

1.3.1. L'Anglais; clé méritocratique vers la réussite professionnelle

En 2000, le gouvernement japonais publiait un rapport dont le titre se traduit par « Les objectifs du Japon au XXI^e siècle : La frontière intérieure; autonomisation individuelle et meilleure gouvernance dans le nouveau millénaire ». Ce rapport s'attaquait à la question de l'apprentissage et de l'usage de l'anglais. La citation suivante est une traduction d'un extrait de ce texte :

« L'anglais est devenu la langue internationale par excellence, un phénomène accéléré par Internet et la mondialisation. Tant qu'il restera la langue de communication internationale, il est indispensable pour le Japon de s'y familiariser. Même si nous ne faisons pas de l'anglais une langue officielle secondaire, il serait judicieux de lui attribuer le statut de langue de travail secondaire et de l'utiliser régulièrement en parallèle avec le japonais. Les publications et annonces de la Diète nationale² et des organes gouvernementaux devraient systématiquement être disponibles en anglais ainsi qu'en japonais. »³ (The Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century, 2000)

D'après Smith (2022), les discours néolibéraux japonais encouragent la croyance selon laquelle la maîtrise de l'anglais est une sorte de clé méritocratique qui mène vers une plus grande réussite dans l'économie mondiale du savoir. Cette idée, comme l'a noté Nishio (2023), est profondément ancrée dans l'évolution des dynamiques éducatives et économiques au Japon, où l'anglais est perçu comme un outil essentiel pour naviguer dans un monde de plus en plus interconnecté. Selon Kobayashi (2013), cette façon de penser semble assez répandue dans toute l'Asie, où, parmi l'élite, les étudiants partent obtenir des diplômes postsecondaires dans des pays anglophones pour ensuite revenir chez eux où il bénéficie alors de meilleures opportunités d'embauche grâce à leur expertise linguistique et internationale. Cette tendance découle de ce que Phillipson (2008) et Smith (2022) ont qualifié, d'impérialisme linguistique. Cette expression fait référence à l'imposition de l'anglais sur les langues locales ainsi qu'à l'influence que cette langue exerce souvent sur les dynamiques politiques, économiques et culturelles. Bien que le phénomène soit fréquemment lié à la colonisation, dans le contexte japonais, l'influence de l'anglais reflète plutôt le désir d'ouverture et de mondialisation du pays et de ses entreprises

² La Diète nationale (ou "Kokkai" en japonais) est le parlement du Japon

³ Citation originale en Japonais (traduite par l'auteure de ce mémoire)

multinationales. Comme l'indique Nishio (2023), l'anglais est souvent crédité pour offrir un accès accru à la modernisation, à la science, à la technologie, et à la capacité d'unir les gens de manière nationale ou transnationale.

Kobayashi (2013) présente le cas du Japon comme étant exceptionnel parce que, selon lui, le phénomène y est relativement nouveau. Il suggère que le Japon a maintenu sa croissance économique robuste et son statut de grande puissance mondiale pendant quatre décennies (de 1968 à 2010), cela tout en ayant l'un des systèmes d'enseignement de l'anglais les moins efficaces. En effet, comme l'explique Nishio (2023), ce paradoxe réside dans la manière dont le Japon, tout en reconnaissant l'importance de l'anglais, a tardé à l'intégrer pleinement dans son système éducatif. C'est seulement depuis la réforme éducative de 2020 que l'anglais a été promu comme matière obligatoire dans le système scolaire à partir de la cinquième année du primaire. Kobayashi (2013) explique cette situation par le fait que, selon lui, de 1970 jusqu'au début des années 2000, malgré une faible maîtrise de l'anglais, de nombreux Japonais, y compris ceux issus des classes sociales moins nanties, arrivaient tout de même à prospérer malgré leur manque de compétences en anglais. La période qui a suivi a été marquée par une longue stagnation économique, souvent appelée la décennie perdue. De plus en plus de Japonais soutiennent, comme Morita (2017), que la maîtrise de l'anglais est aujourd'hui une nécessité pour le Japon et que cette maîtrise doit dépasser la simple compréhension du vocabulaire et de la grammaire. Depuis ce temps, Kobayashi (2013) estime que la qualité médiocre de l'enseignement de l'anglais constitue un obstacle économique majeur. Plus que jamais, la mondialisation croissante pousse le Japon à améliorer son enseignement de l'anglais dans le but de rester compétitif sur les marchés mondiaux (Kobayashi, 2013; Morita, 2017).

1.3.2. Défis démographiques et repositionnement du rôle de l'anglais

En plus des défis liés à la nature de l'économie mondiale, le Japon fait face à un vieillissement et un déclin rapide de sa population. La baisse démographique force le pays à accueillir de plus en plus d'étrangers qui maîtrisent généralement bien l'anglais alors qu'ils connaissent peu ou pas du tout le japonais. Le Japon se démarque du reste de la planète en étant le pays qui possède la plus forte proportion de personnes âgées au monde.

En janvier 2023, le ministère des Affaires intérieures et des Communications a révélé que la population du Japon avait diminué de plus de 800 000 personnes l'année précédente. Un tel déclin équivaldrait, sur une période de dix ans, à la disparition d'une population comparable à celle du Québec, soit environ 8,8 millions de personnes selon Toshihiro (2023). Les répercussions négatives de ce déclin sur l'économie japonaise sont considérables et intéressent plusieurs chercheurs (Katagiri, 2021; Miyahara & Adelaja, 2022). Bien que la société 5.0, et le développement d'une économie axée sur les aînés et la robotique offrent des avenues de solution, l'accueil de travailleurs étranger demeure nécessaire à la survie de l'économie. Conséquemment, les dirigeants gouvernementaux, les leaders des grandes entreprises et les médias locaux rappellent fréquemment qu'il est important d'accepter, de former et de retenir les travailleurs étrangers dans le but d'assurer la pérennité des industries japonaises. À cet effet, Toshihiro (2023) rapporte que le premier ministre Kishida expliquait aux Japonais qu'ils devront « imaginer une société dans laquelle nous pouvons vivre ensemble avec des étrangers ».

Malgré cet enthousiasme apparent, Roberts (2018) souligne que le mot « imin » (移民), qui implique une installation durable et une intégration à la société d'accueil, demeure tabou dans les discours officiels, qui lui préfèrent le terme étranger qui reflète l'idée d'un statut extérieur et temporaire. Ce choix lexical indique un désir bien ancré de continuer à identifier l'autre comme étant différent, plutôt que de l'envisager comme un membre à part entière de la société japonaise. Provenant des autorités, ce choix révèle aussi une réticence à imposer des changements à l'identité nationale qui pourraient découler de la pleine intégration de personnes venant d'ailleurs (Roberts, 2018).

En parallèle, le Japon peine à recruter et retenir des travailleurs étrangers qualifiés dans plusieurs secteurs, incluant des domaines très recherchés, tels que les sciences, l'informatique et l'ingénierie. Dans son étude D'Costa (2013) se penche sur l'industrie des technologies de l'information. Il explique que les informaticiens d'origine indienne préfèrent travailler dans des pays anglophones plutôt qu'au Japon. Selon lui, la faible maîtrise de l'anglais est à blâmer. Il constate aussi que, malgré les discours officiels encourageant l'embauche de personnes étrangères, les employeurs hésitent à engager des personnes qui ont une faible connaissance du japonais. Il existe ainsi une discordance entre la nécessité d'encourager la participation des non-Japonais pour des raisons de survie économique dans un contexte de sous-population et

l'instinct protectionniste qui cherche à identifier l'étranger comme étant autre. Devant cette dichotomie, la nécessité pour les Japonais d'apprendre eux-mêmes l'anglais devient plus prononcée.

1.3.3. L'englishnization : travail, idéologie et mondialisation

Le désir institutionnel d'angliciser les travailleurs japonais n'est nulle part aussi manifeste que dans l'analyse des politiques pro-anglo-saxonnes de grandes entreprises japonaises désireuses de se présenter comme modernes et favorables à la mondialisation. En 2010 le géant japonais du commerce électronique Rakuten faisait la une des journaux après avoir annoncé que l'entreprise utiliserait désormais l'anglais comme langue de travail officielle (Masataka, 2010). En introduisant cette politique, le PDG de l'entreprise, Hiroshi Mikitani, a popularisé l'expression « englishnization », aujourd'hui fréquemment utilisée dans les médias locaux. Selon Mikitani, cette mesure vise à faciliter la communication et la collaboration au sein d'équipes de plus en plus internationales (Masataka, 2010). Pour quelque 7,100 employés, l'englishnization agressive et hautement médiatisée de Rakuten représentait aussi un mandat de deux années de mise à niveau intensif des compétences en anglais (Neeley, 2011, 2013). Au moment de l'annonce, Neeley (2011) estime que seulement 10 % du personnel de Rakuten pouvait fonctionner en anglais. Fast Retailing, la société mère de la marque de prêt-à-porter Uniqlo, a emboîté le pas la même année. Selon Masataka (2010), le PDG de Rakuten et celui de Fast Retailing, Tadashi Yanai, sont tous deux d'avis qu'une communication efficace dans une langue commune est essentielle pour devenir une entreprise véritablement mondiale. L'englishnization signifie que tous les documents sont en anglais dans le but d'éviter les malentendus entre les employés japonais et étrangers. Deux ans après l'annonce de Mikitani, les employés de Rakuten devaient obtenir au moins 650 points sur 990 au Test of English for International Communication (TOEIC), sous peine de conséquences (Neeley, 2011). Aujourd'hui Bridgestone, le fabricant de pneus, Honda, le constructeur automobile et le géant cosmétique Shiseido font partie du nombre grandissant d'entreprises locales qui ont adopté cette politique (Einhorn, 2013; Steger, 2018; Takamori, 2018).

Neeley (2011) rapporte que le PDG de Rakuten dit ne pas être uniquement motivé par des considérations économiques, pour lui l'englishnization du Japon comporte un volet idéologique. Mikitani aimerait changer la société japonaise et en fait une responsabilité personnelle. Selon

lui, le Japon à une mentalité insulaire et, par conséquent, l'information provenant de l'étranger ne circule pas suffisamment librement. Il aimerait que tous les Japonais soient en mesure de bien comprendre ce qui se passe à l'extérieur du pays. Selon lui, l'englishnization n'est pas seulement importante, elle est cruciale (Neeley 2011).

Ces propos mettent en lumière le statut solidement ancré de l'anglais en tant que lingua franca au sein des grandes entreprises japonaises, tout en révélant des perspectives discordantes sur son adoption. Traditionnellement, un Japonais peu enclin à embrasser les cultures étrangères pouvait réussir professionnellement en se contentant de sa langue maternelle. L'analyse des politiques gouvernementales et des entreprises qui ont adopté l'englishnization met en évidence la nécessité d'une maîtrise accrue de l'anglais pour maintenir la compétitivité internationale du pays, mais aussi pour la prospérité de l'individu de manière locale. Les discours néolibéraux et les dynamiques éducatives récentes renforcent cette vision, faisant de l'anglais un enjeu clé. De plus, la dichotomie entre l'aspiration à l'ouverture et la préservation d'une identité nationale fait de l'apprentissage de l'anglais non plus une simple question de compétence linguistique, mais un vecteur de débats sur la direction que devrait prendre l'identité nationale. Ceux qui enseignent l'anglais sont aux premières loges de ces transformations. Que ce soit de manière consciente ou non, leurs gestes professionnels influencent la perception et l'intégration de cette langue étrangère dans la société japonaise (Masami, 2017).

1.4. L'enseignement de l'anglais au Japon : entre ouverture et spécificités

1.4.1. L'anglais comme vecteur d'inégalité sociale

Le débat sociétal qu'engendre la langue anglaise au Japon touche à plusieurs aspects de la vie et du travail des enseignants, incluant des interrogations sur la qualité de l'enseignement prodigué. Dans la recherche et dans les discours locaux, ce sujet épineux est souvent abordé sous l'ombrelle plus large du (英語格差論-eigo-kakusa-ron) qui se traduit par « inégalité anglaise » ou « théorie des disparités causée par l'anglais ». Cette théorie pose comme hypothèse que le mauvais apprentissage de l'anglais a des effets économiques négatifs sur les individus et contribue à l'élargissement des inégalités sociales entre les personnes plus fortunées et celles qui le sont moins (Terasawa, 2012).

Les élèves provenant de grandes villes et d'écoles privées ont souvent accès à un meilleur enseignement de l'anglais. Les régions métropolitaines, comme Tokyo, arrivent plus facilement à recruter des étrangers anglophones pour contribuer à l'enseignement de l'anglais (Borg, 2020). Les familles aisées peuvent offrir à leurs enfants des cours particuliers ou des séjours d'études à l'étranger, ce qui exacerbe les écarts de compétence. Même dans les grandes entreprises qui n'ont pas adopté la politique d'englishnization, les employés qui maîtrisent bien la langue bénéficient davantage d'opportunité professionnelle localement et internationalement.

Historiquement, le Japon a maintenu un faible écart entre les revenus des plus riches et des moins nantis. Cette relative homogénéité salariale résulte de politiques gouvernementales égalitaristes et d'une culture qui valorise l'harmonie et la cohésion sociale (Jones & Fukawa, 2015). Cependant, les défis liés à l'enseignement de l'anglais s'inscrivent désormais dans un contexte de mutation rapide. En effet, la montée de la mondialisation (Torikai, 2016) et la période post-COVID ont entraîné des changements dans le marché du travail et un accroissement des écarts salariaux, une situation qui suscite de vives réactions dans les journaux locaux (Nakamura, 2023). Après des décennies de stagnation et de faible inflation, le pays connaît aujourd'hui des hausses de prix soutenues (Fukunaga et al., 2024). De nombreuses études associent la maîtrise de l'anglais aux changements dans la stratification sociale. Terasawa (2009) affirme que le niveau d'aisance financière des apprenants exerce une nette influence sur la maîtrise de l'anglais. Yamamura (2022) pour sa part, est d'avis que la dernière réforme scolaire a eu pour effet d'accentuer ces écarts. Ces transformations modifient en profondeur les dynamiques économiques et sociales et contribuent à redéfinir les priorités en matière d'éducation et de compétitivité internationale.

1.4.2. Conceptions pédagogiques et attitudes envers l'anglais

Le chercheur japonais Masami (2017) a rédigé une thèse sur les croyances des Japonais qui enseignent l'anglais. Il y explore comment ces croyances souvent inconscientes, influencent les pratiques pédagogiques. Il affirme que, dans le contexte de son pays, ces perceptions jouent un rôle clé dans le choix des stratégies éducatives. L'enseignement de l'anglais demande de composer avec un bagage culturel étranger (Masami, 2015, 2017). Effectivement, contrairement

à d'autres pays où l'anglais s'adapte aux contextes culturels locaux, au Japon, il demeure associé à « l'étranger » (de Goei, 2014). Les Japonais sont profondément marqués par le nativisme; l'idée qu'il faut parler l'anglais avec un niveau de maîtrise quasi natif. Plusieurs auteurs ont exploré le sentiment de gêne ou la réticence que les enseignants ressentent face à l'usage d'un anglais comportant des éléments de leur propre culture (Rivers & Ross, 2013; Yano, 2023). Les variantes américaine, british, australienne ou canadienne de l'anglais sont perçues comme étant plus légitimes; les modèles à suivre (Kiyoshi 2018). Masami (2017) craint que l'approche nativiste conduise à une forme d'assimilation tant pour les élèves que pour les enseignants. Par ailleurs, dans la perspective opposée, Masami (2017) a trouvé que ceux qui reconnaissent une plus grande diversité de l'anglais encouragent leurs élèves à développer leur propre vision de l'anglais, adaptée à leur contexte culturel et social. Cependant, selon lui, l'idée même de permettre aux apprenants de créer leur propre anglais rencontre des obstacles, notamment en raison de contraintes de temps, de ressources et d'un manque de formation adéquate pour les enseignants.

1.4.3. Entre nativisme et appropriation : tensions dans la légitimité de l'anglais

Nombreux sont ceux qui ont un discours sensiblement plus critique concernant le manque de saveur locale dans l'enseignement de l'anglais. Yano (2023) déplore ce qu'il qualifie d'emprise anachronique du nativisme. Ce commentaire illustre une perspective largement répandue dans la société japonaise qui influence négativement l'enseignement de l'anglais. Les discours critiques face à l'enseignement de cette langue sont souvent associés au Nihonjiron (日本論), un courant de pensée nationaliste qui incarne l'unicité de la culture et de la langue japonaises (Ford, 2012). Ce mouvement engendre des réticences au sujet de l'apprentissage de l'anglais, ce qui peut amener certains à percevoir cette langue comme un outil d'occidentalisation qui risque d'éroder l'identité japonaise. Dans cette même veine, le Nihonjinron tend à favoriser une homogénéité culturelle qui engendre des pratiques pédagogiques rigides, limitant ainsi l'adoption de méthodes plus inclusives ou flexibles. Ford (2012) mentionne l'expression populaire « deru kui wa utareru » (le clou qui dépasse se fait taper) pour illustrer l'importance de la conformité au sein de la société japonaise. Une telle mentalité peut amener les enseignants à privilégier des normes pédagogiques strictes au détriment de la participation active et de la créativité linguistique chez les élèves.

En revanche, le kokusaika (国際化), qui signifie « internationalisation », est un mouvement visant à préserver la place du Japon sur la scène mondiale. Le Kokusaika encourage l'apprentissage de l'anglais pour favoriser la communication internationale et la compétitivité économique. Cette notion occupe une place centrale dans les débats sur l'enseignement de l'anglais et se manifeste comme étant un concept clé dans l'analyse des penchants vers le nativisme (Samuell, 2024 p.92). Le kokusaika soutient l'enseignement de l'anglais comme une compétence essentielle à l'internationalisation du Japon, tout en promouvant une image de modernité et d'ouverture (Ford, 2012). Comme les perceptions des enseignants sont fondamentales dans la manière dont l'anglais est enseigné, ceux-ci doivent avoir une compréhension non seulement des méthodes d'apprentissage, mais aussi des dynamiques socioculturelles propres à leur contexte (Ford, 2012). D'un côté, le Nihonjinron freine l'apprentissage de l'anglais en renforçant un sentiment d'unicité culturelle japonaise. De l'autre côté, le kokusaika encourage le multilinguisme anglais pour des raisons de compétitivité internationale. Les deux dans une perspective qui valorise l'identité japonaise. Les enseignants ne sont pas immunisés contre les influences des courants idéologiques qui prévalent dans leur société. Ces courants, bien ancrés, créent une dynamique complexe qui affecte l'enseignement de l'anglais de manière ambivalente. À cause de ces perceptions divergentes sur la place de l'anglais, il existe, selon Ford (2012), un manque d'engagement dans la pratique pédagogique. Des lacunes persistent aussi en ce qui concerne la formation des enseignants qui, pour leur part, ne perçoivent souvent pas la nécessité de l'anglais dans la vie quotidienne (Ford, 2012). Imprégnés à la fois par le Nihonjinron et le kokusaika, ces enseignants peuvent éprouver des tensions qui se reflètent dans la pédagogie qu'ils transmettent.

1.5. Le coenseignement au Japon : Le modèle ALT et ses limites

1.5.1. Un programme aux objectifs interculturels ambitieux

Le programme Japan Exchange and Teaching (JET), lancé en 1987, fait partie d'une initiative nationale visant à renforcer les liens internationaux du Japon et à améliorer l'enseignement de l'anglais grâce à des échanges culturels (Borg, 2018; Otani, 2023). Chaque année, plus de 4 000 participants étrangers se voient attribuer un visa permettant de travailler à titre d'Assistant

Language Teachers (ALT) dans des écoles japonaises (Borg, 2018). Le programme est supervisé conjointement par le ministère des Affaires intérieures et des Communications (MIC), le ministère des Affaires étrangères (MOFA) et le ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT). Le JET a pour objectifs principaux de promouvoir la maîtrise de l'anglais et de favoriser la compréhension interculturelle au sein de la population japonaise. Le recrutement de personnes provenant de pays anglophones vise à créer un environnement d'immersion en anglais qui favorise l'usage de la méthode communicative (Uchida & Sugimoto, 2016). Cependant, bien que les ALT soient des locuteurs natifs, la majeure partie d'entre eux n'ont ni formation, ni expérience pédagogique formelle⁴. Le poste requiert un diplôme de premier cycle universitaire, mais aucunes exigences liées à des connaissances en éducation (CLAIR, 2015). Le manque d'expertise en pédagogie est particulièrement problématique en classe, où les impératifs de l'enseignement linguistique sont souvent mal compris, omis ou négligés, ce qui pose des défis importants tant pour les ALT que pour leurs collègues japonais (Japan Today, 2013).

1.5.2. Flou des rôles et déséquilibre dans la coéducation

Malgré les objectifs culturels et éducatifs ambitieux du JET, en plus du peu de formation des ALT, certains défis structurels limitent l'efficacité du programme. Walter et Sponseller (2020, p.30) observent qu'un problème fondamental réside dans la répartition floue des responsabilités entre les ALT et les enseignants responsables, une situation qui engendre des tensions dans la dynamique de classe et réduit l'efficacité pédagogique. Cette confusion résulte de l'absence d'une répartition précise des tâches entre les coéquipiers malgré la place centrale de cette pratique en enseignement de l'anglais. Dans la hiérarchie professionnelle, l'ALT, personne étrangère au système éducatif local, occupe le poste d'assistant, alors que le japonais est le senior de l'équipe. Ce dernier n'est pas seulement responsable du succès des apprenants, il doit également assurer la gestion de son partenaire d'enseignement. Il gère la relation de coéducation souvent sans cadre institutionnel clair pour guider les interactions (Uchida & Sugimoto, 2016, 2018a).

⁴ Le statut de « locuteur natif » associé aux ALT repose en partie sur une présomption liée au pays d'origine. Un candidat canadien qui parle bien l'anglais est généralement perçu comme anglophone natif, sans égard à la réalité bilingue du Canada.

Dans la salle de classe, de nombreux enseignants japonais hésitent à affirmer leur rôle de leader. Uchida & Sugimoto (2018) suggèrent que cette réticence s'explique par plusieurs facteurs. D'abord, une confiance limitée en leur propre compétence en anglais rend certains moins enclins à prendre la parole en classe. Ces enseignants éprouvent une difficulté à structurer des activités de prononciation efficaces, ce qui renforce leur dépendance envers l'ALT. Uchida & Sugimoto (2018) chiffrent le nombre d'enseignants qui se disent confiants en prononciation à seulement 50 %, ce qui explique, selon eux, le fait qu'ils sont nombreux à laisser l'ALT guider les échanges. Plusieurs admettent qu'ils perçoivent l'enseignement de la prononciation comme la responsabilité du natif, donnant ainsi à l'ALT le statut d'autorité linguistique dans la classe (p. 39).

Bien que le manque de directives claires perpétue un cycle d'inefficacité et d'insatisfaction, cette lacune est intentionnelle. Dans le cadre du programme JET, la notion d'enseignement en équipe est délibérément vague. Le MEXT hésite à s'imposer directement, préférant laisser aux enseignants la flexibilité nécessaire pour s'adapter au contexte particulier de chaque école et salle de classe. En principe, cette approche devrait permettre aux écoles de définir le rôle des ALT en fonction de leurs besoins spécifiques. Dans la pratique, cette ouverture crée souvent un climat de confusion et de malaises (Japan Today, 2013). Bien qu'ils soient souvent de facto placés en charge, les ALT possèdent généralement trop peu d'expertise en linguistique, en gestion de classe et en culture japonaise pour agir de manière indépendante. Plutôt que d'encourager des relations de travail saines, la politique de flexibilité conduit à des disparités importantes dans la façon dont les ALT sont utilisés en classe. Ceux-ci sont par conséquent souvent dépassés du fait de leur manque d'expertise (Mahoney, 2004). En somme, le flou dans l'attribution des rôles entraîne des attentes contradictoires et des frustrations croissantes des deux côtés (Walter & Sponseller, 2020, p. 32).

Selon les données d'enquête recueillies par Walter & Sponseller (2020 p.28) les éducateurs japonais considèrent fréquemment les ALT comme des obstacles plutôt que des partenaires. Comme le montre l'enquête de Mahoney (2004) les enseignants japonais perçoivent la mission des ALT à travers plus de 40 rôles potentiels, y compris celui de modèle linguistique et d'ambassadeur culturel. Au lieu d'enrichir la formation, cette diversité de rôles crée un déséquilibre entre les partenaires et entraîne des incohérences dans les attentes et des

frustrations professionnelles. Les défis enchevêtrés et la dépendance vis-à-vis des ALT (malgré leurs lacunes pédagogiques) placent les enseignants japonais dans une position de faiblesse implicite qui les marginalise dans leur propre classe. Walter & Sponseller (2020, p.26) ajoute de plus que ceux-ci se sentent pris entre les attentes de leur propre système scolaire et celles imposées par la présence de l'ALT. Le flou dans la définition des rôles est, selon eux, porteur d'implications professionnelles, émotionnelles et psychologiques qui aboutisse à une démotivation. Le partenaire japonais trouve dans l'ambiguïté une justification pour déléguer une part de ses responsabilités à l'ALT. En effet, les enseignants moins confiants dans leur prononciation sont souvent ceux qui accordent moins d'importance à l'enseignement de l'anglais, préférant limiter leur investissement personnel (Uchida & Sugimoto, 2016 p. 40).

Ainsi, bien que le programme JET favorise les échanges culturels, son efficacité pédagogique est considérablement entravée. Le manque de clarté dans l'équipe de travail a des effets délétères. Pour les nombreux enseignants peu confiants dans leur capacité à s'exprimer clairement en anglais, la préférence du MEXT pour la méthode communicative (Communicative Language Teaching, ou CLT) entraîne des conséquences indésirables et quotidiennes. La promotion de l'approche communicative par le MEXT, ainsi que l'embauche d'assistants étrangers pour faciliter cette méthode, provoquent des inconforts qui ont un effet pernicieux sur l'estime de soi et la santé mentale des enseignants d'anglais (Uchida & Sugimoto, 2016, 2018). À cela s'ajoutent les objectifs ambitieux de la Société 5.0 qui amènent des périodes de transition et des changements dans les façons de faire traditionnelles. En liant tous ces facteurs aux sentiments ambigus de nationalisme liés à la langue anglaise, il est envisageable que certains enseignants soient favorables à l'idée de ne plus faire équipe avec des assistants étrangers. Il est possible que, si les avancées technologiques le permettent, ces enseignants voient dans l'intelligence artificielle une option moins exigeante sur le plan relationnel, capable de répondre aux exigences communicatives de la méthode CLT tout en allégeant leur charge de travail administrative ou de planification d'activités éducatives (Ji et al., 2023).

1.6. La méthode communicative et ses effets sur les enseignants

1.6.1. Une réforme ambitieuse : la promotion de la méthode communicative

Alors que les enseignants peuvent avoir des perceptions divergentes qui teintent le choix de leur approche didactique, le ministère japonais de l'Éducation (MEXT) s'est engagé dans une direction sans équivoque. Depuis les dernières années, le MEXT encourage l'adoption de la méthode d'enseignement communicative à grands coups de financement incluant des formations dans des pays tels que le Royaume-Uni, les États-Unis et le Canada (Cook, 2010). Pour bien identifier les défis rencontrés par les enseignants d'anglais dans leur travail quotidien, il est essentiel de saisir les fondements de cette approche. La méthode communicative, ou CLT privilégie l'apprentissage de la langue par la pratique dans des situations réelles de communication plutôt que de mettre l'accent sur la maîtrise des règles grammaticales (Nowlan & Samuell, 2019). Cette méthode part du principe que les apprenants développent leurs compétences grammaticales de manière inductive, en s'engageant dans des tâches axées sur la communication. Ce type de tâche prend par exemple la forme d'un travail en dyade ou en petit groupe, ou encore de tâches d'écriture communicative simulant des situations réelles (Nowlan & Samuell, 2019). Au Japon, cette approche a notamment été mise de l'avant en vue des Jeux olympiques de Tokyo 2020 et de la réforme des examens d'entrée universitaires prévue la même année, qui visait à évaluer les quatre compétences langagières, dont l'expression orale, plutôt que seulement la compréhension écrite et auditive (Nowlan & Samuell, 2019). Dans l'application de cette méthode, le MEXT encourage fortement le monolinguisme anglais pour l'enseignement de l'anglais (Matsuda, 2003; MEXT, 2003; Noda & O'Regan, 2020).

En évaluant la compatibilité du CLT avec le contexte culturel japonais, on observe que cette exigence du MEXT engendre des conséquences délétères sur le travail et le sentiment de compétence professionnelle des enseignants, notamment en raison des tensions qu'elle crée avec des pratiques pédagogiques bien ancrées, telles que le *juken* et le *yakudoku*, développées à la section suivante. Le MEXT a commencé à promouvoir de manière marquée l'approche communicative pour l'enseignement de l'anglais à la fin des années 1990 et au début des années 2000. En 2003, le MEXT lançait un plan d'action insistant sur l'acquisition de compétences pratiques en communication orale. En 2008, il y a eu la réforme de l'enseignement de l'anglais qui poursuivait l'orientation déjà entamée en mettant plus d'accent sur l'interactivité en salles de classe. En 2011, le MEXT introduisait de nouvelles directives pour le *Course of Study* (document officiel du programme scolaire). Il continuait d'encourager l'interactivité en apportant des révisions aux objectifs pédagogiques et en incluant des recommandations pour la formation

des enseignants. La plus récente réforme, en 2020, s'alignait avec les objectifs de la Société 5.0 en visant la modernisation des systèmes et en proposant l'intégration graduelle de technologies éducatives de fine pointe.

1.6.2. Les obstacles systémiques à l'adoption du CLT

Ces initiatives témoignent de l'engagement apparent du MEXT envers l'usage du CLT. Malgré ces directives de haut niveau, l'adoption de cette méthode rencontre des défis (Fujikawa, 2014; Kavanagh, 2012). L'enseignement de l'anglais au Japon continue d'être marqué par la tension entre les consignes venues de l'extérieur et la réalité quotidienne dans les salles de classe (Clayton & Yamada, 2023 p.1). Deux éléments clés du système éducatif japonais, le juken (受験) et le yakudoku (読解) font obstacle. Dans la priorisation des activités d'apprentissage, les enseignants doivent tenir compte du système juken, un terme qui fait référence aux processus d'entrée à l'université. Les étudiants sont soumis à des examens qui exercent une influence considérable sur les sujets et méthodes d'enseignement. Comme les tests d'anglais privilégient les connaissances grammaticales et la traduction, l'enseignement au niveau secondaire est souvent orienté vers les examens au détriment de la communication active (Yamanaka & Hiroshi Suzuki, 2020).

Le deuxième facteur est le yaku-doku, qui signifie « lire et traduire ». C'est une méthode pédagogique remontant à l'époque où les Japonais étudiaient les caractères chinois en vue de leur adoption (Burgos & Cabezas, 2016). Les principes du yakudoku contrastent fortement avec les exigences du CLT. Le yakudoku est une approche passive, méticuleuse et centrée sur l'enseignant, par conséquent, nettement inadéquate pour améliorer les compétences orales des apprenants (Nishino, 2008). Pourtant, l'emprise du yakudoku persiste, comme le révèle cette même étude sur les perceptions des enseignants. Une étude de Nishino (2008) sur les perceptions des enseignants du niveau secondaire explorait sept composantes linguistiques: la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale, la grammaire, le vocabulaire et le yakudoku (traduction-grammaire). Les résultats ont montré que les enseignants considèrent les compétences liées au yakudoku comme étant largement plus importantes en vue de l'accès aux études universitaires.

1.6.3. Conditions de travail et résistances individuelles

En plus de la préparation aux examens, Fujikawa, (2014) cite quelques autres facteurs qui pourraient expliquer la réticence des enseignants. Le manque de temps ; en 2013, l'enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de TALIS a révélé qu'au Japon, les enseignants travaillent plus d'heures que les 33 autres pays sondés (54 heures par semaine alors que la moyenne était de 38 heures.) Le contexte culturel ; il existe un écart hiérarchique important entre apprenant et enseignant. Le yakudoku, étant centré sur l'enseignant, favorise cet écart alors que le CLT place plutôt l'enseignant hors de sa zone de confort en lui demandant d'assumer un rôle de facilitateur (Fujikawa, 2014; Nowlan & Samuell, 2019). Manque de compétences communicatives ; beaucoup d'enseignants n'ont pas suffisamment confiance en leurs propres compétences en anglais pour être à l'aise avec la méthode communicative (Lim, 2023). Ce problème est exacerbé par un manque de formation spécifique à l'enseignement de la communication orale (Lim, 2023). En lien avec cette difficulté un dernier facteur de taille doit être mentionné ; le travail d'équipe entre enseignants japonais et assistant étranger.

1.6.4. Réformes en demi-teinte : une ouverture tacite au maintien du statu quo

Jusqu'ici, les sections précédentes ont exploré le statut que les autorités japonaises confèrent à l'anglais, ainsi que les sentiments populaires qui y sont associés. La nécessité d'enseigner cette langue de manière à former des travailleurs capables de communiquer à la fois à l'écrit et à l'oral a également été démontrée. Un bref historique des politiques du MEXT indique que la méthode d'enseignement communicative est fortement encouragée, en dépit des réticences de nombreux enseignants. Cependant, malgré l'apparente volonté de réforme signalée au début de cette section, Borg (2023) suggère que les décideurs du MEXT ont en réalité une attitude équivoque envers l'application du CLT. Selon lui, leur hésitation à appliquer leurs propres politiques de manière stricte permet aux enseignants de continuer à favoriser les méthodes traditionnelles. Il suggère que l'écart entre les discours officiels et la pratique s'explique, en partie, par une tendance des autorités japonaises à surévaluer le caractère « exceptionnel » de l'identité nationale du pays. Cette focalisation excessive sur la singularité culturelle japonaise entrave l'application des réformes annoncées (Borg, 2023). Il est également possible que l'attitude passive du MEXT soit plutôt le résultat d'une évaluation prudente des conséquences de l'application du CLT dans le contexte culturel actuel. Les sections suivantes examinent les

problématiques liées à l'usage de cette méthode, tant sur le plan du travail quotidien que du bien-être et de la santé mentale des enseignants d'anglais. Un tel examen soulève des questions concernant le travail en équipe, qui est une norme dans l'enseignement de l'anglais, bien qu'il nécessite l'embauche d'assistants d'origine étrangère. Cette réflexion est d'autant plus pertinente à l'ère de la robotique et du numérique, où les intelligences artificielles sont capables de converser en anglais et d'agir comme assistants dans divers domaines, ceci dans un pays où les aspirations technologiques sont élevées et pressantes.

1.7. Stress et agentivité en contexte de transition techno pédagogique

1.7.1. Santé mentale et crises identitaires chez les enseignants

Les pressions exercées par l'adoption du CLT et par la transition technopédagogique en cours ne sont pas sans conséquence sur le bien-être des enseignants. Ratanasiripong et coll. (2021) suggèrent que les facteurs de stress que vivent les enseignants japonais sont fréquemment le résultat des relations interpersonnelles avec les collègues et le travail d'équipe. Kaigawa (2009) a démontré qu'au Japon, les stress liés aux relations interpersonnelles influencent plus fortement la santé mentale des enseignants que les stress liés à la charge de travail. D'autres chercheurs font un lien entre les stress professionnels et les conflits de rôle ou l'ambiguïté dans la définition des rôles (Kanchika et coll., 2015; Nakada et coll., 2016; Nitta et coll., 2019). Cela dit, le bien-être et la santé mentale des enseignants d'anglais au Japon sont aussi influencés par les changements sociétaux plus larges qui transforment l'environnement éducatif. Gordon (2005) souligne une baisse significative du respect traditionnellement accordé aux enseignants ; une pratique autrefois ancrée dans les valeurs confucéennes. Cette érosion du respect est en partie le résultat de changements d'attitudes des parents. Saito (2009) évoque l'égoïsme parental comme un facteur crucial contribuant au stress des enseignants. Il est de plus en plus fréquent que les parents tiennent les enseignants responsables des défis pédagogiques et des problèmes comportementaux ou sociaux de leurs enfants (Gordon, 2005, p 459.). Ce transfert de responsabilité mine l'autorité des enseignants et aggrave leur fardeau psychologique (Gordon, 2005, p. 459.).

Le Japon connaît depuis quelques années un taux record d'absentéisme chez les enseignants en raison de trouble psychologique. D'après une enquête menée par le ministère de l'Éducation

en 2021, plus de 10 000 enseignants ont pris un congé prolongé de plus d'un mois pour des raisons de santé mentale, un chiffre en hausse de 15 % par rapport à l'année précédente (Makoto, 2022; The Asahi Shimbun, 2022). Ce taux élevé représentait 1,19 % de l'ensemble des enseignants. Un article du journal Japan Today adressait le problème de manière non équivoque.

« Qui souhaite encore devenir enseignant de nos jours ? Ce métier autrefois noble et valorisé évoque aujourd'hui des conditions de travail proches de l'exploitation. Entre les longues heures, les faibles rémunérations, la pression constante, les abus hiérarchiques et les conflits avec les élèves, le climat de travail est devenu toxique » (Hoffman, 2023)⁵.

La promotion du CLT par le MEXT ajoute une couche de défis supplémentaires. Les formateurs non natifs sont souvent perçus comme étant moins légitimes que leurs homologues anglophones qui bénéficient de préjugés favorables en tant qu'anglophones (Miyazato, 2003, 2009; Perry, 2023). De manière plus précise, Perry (2023), souligne que la perception d'un manque de légitimité entraîne souvent des crises d'identité et une diminution de l'estime de soi. L'idéologie du locuteur natif va bien au-delà de la salle de classe. Les perceptions négatives sont souvent renforcées au niveau institutionnel par des attitudes et des politiques qui favorisent les étrangers de façons systémiques (Perry, 2023; 2012). Dans ce contexte de détérioration de la relation enseignant-parent, les éducateurs se sentent souvent isolés et non soutenus, alors que les élèves, influencés par les attitudes parentales, remettent plus fréquemment en question l'autorité des enseignants (Saito, 2009). L'étude de Rivers & Ross (2013) démontre qu'à qualifications égales, les apprenants préfèrent les enseignants d'origine occidentale plutôt que leurs compatriotes japonais. Des résultats qui appuient l'enquête de Arai (2004), qui soutient que le manque perçu de compétences linguistiques des instructeurs constitue une cause importante de démotivation chez les apprenants.

Gorsuch (2001) explique que la formation des nouveaux éducateurs manque de vision et de profondeur dans l'enseignement du CLT. Les enseignants se rabattent sur les pratiques traditionnelles, entre autres parce qu'ils sont mal préparés pour appliquer une méthode d'enseignement qui diverge autant de leurs expériences culturelles et professionnelles. Les

⁵ Citation traduite par l'auteur de ce mémoire.

formations adressées aux enseignants en service sont généralement de courte durée et ne laissent pas suffisamment de temps pour s'approprier les nouvelles façons de faire (Gorsuch, 2001). Jimbo et al. (2008) rapportent que la *Japan Association of College English Teachers* (JACET) a tenté d'identifier les lacunes et les besoins en formation des enseignants japonais en rencontrant des homologues du Canada et du Québec. Ils ont trouvé qu'au Québec, la préparation est beaucoup plus longue. En effet, les enseignants japonais ne bénéficient généralement que de deux à trois semaines de formation pratique alors que les futurs enseignants québécois doivent compléter un minimum de 700 heures de stage.

Un facteur exacerbant le fardeau psychologique des enseignants est le mythe de l'infailibilité du maître. Les Japonais entretiennent des rapports hautement hiérarchisés où le niveau de révérence et la crédibilité d'une personne en position d'autorité ont beaucoup d'importance. Lin & Yamaguchi (2011) expliquent qu'au Japon, plus le rôle social incarné est spécifique, plus l'exigence de manifester compétence et autorité devient stricte. Un enseignant qui se sent peu compétent en expressions orales risque de nourrir des attentes irréalistes vis-à-vis de sa propre performance. Les pressions qui encouragent le maintien du statut d'infailibilité du maître peuvent justifier un usage accru des méthodes d'apprentissage plus familières (Hayashi, 2020).

Par ailleurs, comme l'indiquent Tashiro & Shaw (2020), les Japonais sont peu enclins à la désobéissance sociale et démontrent un fort penchant pour le respect des directives, surtout lorsque celles-ci proviennent d'une autorité reconnue. Durant la pandémie de COVID-19, contrairement à d'autres pays qui ont imposé des mesures coercitives, les autorités japonaises ont simplement émis des recommandations concernant les couvre-feux, la fermeture des commerces, la distanciation sociale ou encore le port du masque. Ces recommandations ont néanmoins été largement suivies. Ce phénomène, selon Tashiro & Shaw (2020), est attribuable au poids culturel accordé à la conformité et aux objectifs collectifs. Transposé au domaine éducatif, ce contexte hiérarchique et normatif laisse penser que les enseignants japonais pourraient être davantage enclins à accepter l'intégration de nouvelles technologies pédagogiques, telles que l'IA, dans la mesure où celles-ci sont promues par les instances officielles. Dans cette perspective, l'IA ne serait pas uniquement perçue comme un outil pédagogique supplémentaire, mais pourrait être interprétée comme une extension des

priorités nationales, ce qui renforcerait sa légitimité et son acceptabilité dans l'enseignement de l'anglais.

1.7.2. Réflexions : Technologie, santé et revalorisation professionnelle

Ainsi, on observe que l'imposition de la méthode (CLT) ne soulève pas uniquement des enjeux d'accessibilité à un enseignement de qualité à travers le Japon. Elle s'inscrit également dans un contexte plus large de transformation du statut professionnel des enseignants, dont l'autorité et la reconnaissance sociale semblent s'éroder. Cette dévalorisation perçue de la profession amplifie les tensions vécues par les enseignants et invite à élargir le regard au-delà des considérations purement pédagogiques. Toute réflexion sur l'intégration des technologies éducatives, y compris de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'anglais, doit ainsi prendre en compte les dimensions socioaffectives qui influencent la santé mentale, le bien-être et la motivation professionnelle des enseignants.

Dans ce contexte, certains chercheurs mettent en lumière des bénéfices potentiels de l'IA, sans que cette hypothèse fasse consensus. Almaki et al. (2025) suggèrent que ces technologies pourraient alléger la charge de travail des enseignants, réduire les risques d'épuisement professionnel, et contribuer ainsi à une plus grande satisfaction au travail et à une durabilité accrue de la profession. Cependant, de leur côté, Shahid et al., (2024) attirent l'attention sur les effets de l'intégration de l'IA sur l'estime de soi des enseignants, ainsi que sur les bouleversements socioaffectifs qu'elle peut engendrer dans leur expérience professionnelle. D'autre part, Yang et al. (2025) mettent en garde contre les risques de technostress, soit un phénomène psychologique et organisationnel plus large que la seule anxiété technologique (voir section 3.6), qui se manifeste notamment par la crainte de ne pas être à la hauteur face à des innovations technologiques rapides. Ces recherches et d'autres travaux semblables permettent de conclure que l'impact de l'IA sur le bien-être des enseignants n'est ni uniforme ni garanti.

Ces observations soulignent que l'intégration de l'IA dans l'enseignement ne peut être dissociée du contexte culturel dans lequel elle prend place. Les perceptions des enseignants quant à leur bien-être, leur statut et leur autonomie professionnelle sont influencées non seulement par les conditions de travail immédiates, mais aussi par les représentations collectives que la société japonaise entretient à l'égard des technologies.

1.8. La robotique dans le quotidien japonais

Pour mieux comprendre la manière dont les intelligences artificielles et plus largement, les robots s'insèrent dans les pratiques éducatives, il est pertinent de se pencher sur la relation particulière que le Japon entretient avec la robotique dans son quotidien. Cette acceptation culturelle profonde contribue à expliquer certaines attitudes plus favorables à l'égard de l'IA en milieu scolaire, malgré les tensions évoquées plus haut.

Au Japon comme partout dans le monde, les IA sont de plus en plus utilisées pour l'apprentissage de la prononciation et de la communication orale. De plus, ces machines peuvent potentiellement alléger la charge psychologique et émotionnelle des enseignants, puisque n'évoquant pas de liens avec le Nihonjinron (discours sur l'unicité culturelle japonaise) ou le kokusaika (mouvement d'internationalisation) et n'ayant pas de statut dans la hiérarchie professionnelle, elles ne présentent aucun obstacle à l'autorité et au respect dû à l'enseignant. Il est même possible que ces personnes gagnent en confiance en elles-mêmes et en sentiment de compétence grâce à l'usage d'IA, qui leur permettrait d'affiner leurs connaissances et leur élocution.

Avec l'avancée de l'intelligence artificielle, de nombreuses tâches autrefois réalisables exclusivement par des humains sont désormais exécutables par des technologies de pointe. Dans plusieurs milieux, cette évolution suscite des craintes selon lesquelles l'IA pourrait, à terme, surpasser et peut-être même remplacer la main-d'œuvre humaine. Bien que le concept de "vallée de l'étrange", qui suppose un inconfort profond vis-à-vis des robots, ait vu naissance au Japon, les Japonais ne semblent pas craindre les intelligences artificielles. Selon Joi Ito, ancien directeur de MIT Labs et président actuel de Chiba Institute of Technology, c'est tout le contraire qui se passe. Dans sa chronique du magazine Wired, il comparait les attitudes occidentales et japonaises et déclarait : « Non seulement nous, les Japonais, n'avons pas peur de nos nouveaux maîtres robots, mais on a plutôt hâte de les accueillir » (Ito, 2018). En effet, comme l'a souligné le premier ministre Fumio Kishida, le pays se trouve actuellement « presque incapable de fonctionner » faute de main-d'œuvre (Universitas Gadjah Mada et al., 2023). Les robots sont par conséquent perçus comme étant essentiels à la lutte contre le déclin de la population active (Jecker & Nakazawa, 2022).

De plus, les robots sont depuis longtemps profondément ancrés dans l'univers culturel japonais, notamment à travers les mangas et les animés (Ito, 2018; Nishimura, 2021; Papagna, 2022). Plus encore, bien que le peuple japonais se dit non religieux, en réalité, le pays baigne dans un univers de croyances fluides qui s'entremêle avec aise. Jecker & Nakazawa (2022) ont comparé les considérations éthiques qui animent le Japon et les pays de l'ouest dans l'intégration des IA. Ils notent avec justesse qu'au Japon les naissances sont marquées avec le Shintoïsme, les mariages ont des célébrations chrétiennes et les décès ont des cérémonies bouddhistes. Pour le reste, l'animisme shintoïste prévaut, encourageant un respect pour les esprits qui habitent en tout, aussi bien dans la nature que dans les produits de l'ingéniosité humaine (Kitano, 2005). Selon Mori, le renommé ingénieur en robotique qui est crédité pour avoir introduit le concept de « vallée de l'étrange », les robots sont indéniablement animés d'une sorte d'esprit. C'est ce qu'il défend dans son ouvrage célèbre, *The Buddha in the Robot* (Mori, 2005).

L'anthropomorphisation respectueuse et le désir d'harmonie avec les machines ne sont pas inhabituels dans ce pays, comme le fait valoir la chercheuse en robotéthique Kitano (2007) dans son article *Animism, Rinri, Modernization; the Base of Japanese Robotics*. Elle y soutient que l'ouverture unique à la recherche et à l'intégration de la robotique dans la société japonaise est due aux croyances animistes qui attribuent des esprits aux objets, et au Rinri, une éthique confucéenne de l'harmonie sociale. Ceci indique que, contrairement aux Occidentaux qui marquent des frontières claires entre les humains et les robots, les Japonais tendent à considérer les deux espèces comme formant un tout harmonieux (Jecker & Nakazawa, 2022).

1.9. Technologies affectifs et IA dans l'enseignement de l'anglais

1.9.1. L'émergence des robots sociaux dans les environnements éducatifs

En 2020, le Japon s'est distingué pour avoir installé 390 robots pour chaque 10 000 employés, signe de l'efficacité des stratégies de soutien à l'adoption des produits de l'IA et de la robotique (IFR Press Room, 2021). Des développements dans les technologies de la parole et du langage ainsi qu'un intérêt croissant pour les robots sociaux ont donné naissance au domaine de l'apprentissage des langues assisté par des robots Huang & Moore (2023). Aujourd'hui, la grande majorité des robots en services sont affectés à des tâches industrielles ou de sécurité. Toutefois, les robots affectifs sont de plus en plus présents dans les hôpitaux, les maisons de soins et les

établissements scolaires. Ces robots, dits affectifs ou sociaux, sont issus d'un croisement entre l'intelligence artificielle, la robotique humanoïde et le design industriel axé sur « l'ingénierie du sens », kansei kōgaku (感性工学). Le terme Kansei n'a pas de traduction exacte en français, mais évoque plusieurs concepts connexes, incluant sensibilité, affection, esthétique, émotion, désir, besoin et ressenti (Coronado et al., 2021; Schütte et coll., 2024). Ce type d'ingénierie vise à intégrer les émotions et les ressentis humains dans le développement des systèmes d'IA. Les méthodes préconisées impliquent l'analyse des émotions et des préférences pour créer des machines qui semblent capables d'interagir de manière empathique. Un robot affectif est capable de reconnaître des émotions, telles que la joie, la tristesse, la colère et la frustration, grâce à l'analyse des expressions faciales, des intonations vocales et d'autres signaux physiologiques (Schütte et coll., 2024).

1.9.2. Assistants linguistiques capables d'engagement affectif

En 2021, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié un livre dans lequel un chapitre entier est consacré au futur rôle d'éducateur des robots sociaux (Belpaeme & Tanaka, 2021). Les auteurs expliquent que les robots peuvent servir d'assistant, particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, notamment pour pallier la pénurie d'enseignants natifs. Les robots peuvent fournir des exemples précis de prononciation correcte grâce à des voix synthétisées qui imitent presque parfaitement l'humain (Belpaeme & Tanaka, 2021). Ces robots sont particulièrement efficaces dans les rapports individuels parce qu'ils permettent aux apprenants de s'exercer de manière répétitive et adaptée à leur niveau de compétence spécifique (El Shazly, 2021). Demir-Lira et coll. (2020) ont démontré que les enfants acquièrent du vocabulaire dans une langue étrangère tout aussi efficacement avec l'aide d'un robot social agissant comme assistant qu'avec un enseignant humain. Ils ont également confirmé qu'il existe un lien entre le plaisir d'apprendre et l'interaction élève-robot. De leur côté, Velentza et coll. (2021) ont constaté que les élèves rapportaient avoir nettement plus de plaisir à apprendre avec un robot qu'avec un enseignant humain.

1.9.3. Du prototype à l'usage quotidien

En juillet 2023, le MEXT faisait part de sa position officielle concernant l'usage d'IA. Les nouvelles directives offrent des balises tout en insistant sur l'importance d'aller de l'avant dans l'inclusion des IA en salles de classe (kyodo News, 2023). Cependant, plusieurs villes et préfectures faisaient

des avancées dans cette direction bien avant cette annonce. En 2018, un article du journal *Japan Forward* affirmait que « l'utilisation de robots dotés d'intelligence artificielle en tant qu'assistant pour l'enseignement de l'anglais se répand dans les écoles primaires et secondaires à travers le Japon » (Hamakawa, 2018). En 2023, des chercheurs de plusieurs universités japonaises ont présenter leurs travaux explorant l'utilisation d'IA pour générer des contre-arguments dans le contexte de débats pour aider les étudiants dans le développement de compétences en communication et en raisonnement critique (Ozaki et al., 2023).

De retour en 2018, dans la préfecture de Saitama, voisine de Tokyo, la ville de Toda fournissait des robots conversationnels aux écoles élémentaires et middle school (Auliawan & Ong, 2020). Ces petits robots aux allures d'extra-terrestres ont des oreilles de chat et mesurent moins de 30 cm. Juchés sur les pupitres des élèves, ils conversent en anglais, posent des questions, offrent des mots d'encouragement et des rétroactions utiles. Quelques années avant, en 2009, l'Université des sciences de Tokyo avait développé « Saya », qui, selon The Guardian, était le tout premier robot enseignant au monde. Bien qu'à l'époque, ce robot ne faisait pas usage d'IA, Saya était hautement anthropomorphique, ressemblant de près à une enseignante. Les concepteurs l'on munit de plusieurs moteurs qui contrôlent son visage pour changer ses expressions faciales de manière à engager les apprenants visuellement et émotionnellement (Hashimoto et coll., 2010).

1.9.4. Réalités virtuelles, avatars et ChatGPT

Malgré l'engouement japonais pour les robots, les IA pour l'enseignement de l'anglais ne signifient pas toujours la présence d'humanoïdes en salle de classe. En septembre 2023, le Conseil de l'éducation métropolitain de Tokyo a engagé une entreprise privée pour fournir à ses écoles un accès contrôlé à ChatGPT 4.5, un agent conversationnel d'IA générative parmi d'autres solutions comparables (par ex. Gemini, Copilot), permettant aux institutions scolaires de gérer les accès et de tenir compte des problématiques liées à la sécurité (Exawizards, 2023). D'autres initiatives similaires se multiplient : la préfecture de Chiba, à l'est de Tokyo, adoptait le même mois un outil pour enseigner la conversation anglaise au deuxième cycle du secondaire⁶, où l'IA

⁶ Le système scolaire japonais ne correspond pas exactement au système québécois. Il est structuré en trois cycles, soit le primaire (shōgakkō, 6 années), le premier cycle du secondaire (chūgakkō, 3 années) et le deuxième cycle du secondaire (kōtōgakkō, 3 années). Ce dernier cycle chevauche la fin du secondaire et la première année de Cégep au Québec, avec des étudiants âgés de 15 à 18 ans. Par souci de simplicité, sauf indication contraire, le terme « secondaire » est utilisé dans ce mémoire pour désigner l'ensemble du secondaire japonais (chūgakkō et kōtōgakkō), sans distinction entre les deux cycles.

est cette fois personnifiée par des avatars auxquels les élèves s'adressent depuis leurs ordinateurs personnels (Mainichi Japan, 2023). Le conglomérat médiatique Kadokawa Corporation offre un autre exemple de l'usage de l'IA sous une forme différente : ses écoles privées, axées sur les technologies de pointe, donnent accès à des environnements virtuels d'enseignement de l'anglais, où les apprenants s'exercent par des jeux de rôle au moyen de lunettes de réalité virtuelle (Dwango, 2019a, 2019b).

1.9.5. Vers un nouveau partenariat : enseignants, IA et perception du rôle

Ces initiatives démontrent que les efforts du MEXT pour encourager les percées technologiques en éducation portent fruit. Bien que l'enseignement de l'anglais à l'aide d'IA ne fait pas figure de norme, le phénomène n'est pas inusité. L'angle particulier de cette recherche concerne la perspective des enseignants face à ces changements majeurs et rapides qui affectent leur profession. De façon plus précise, de quelle manière l'usage de ces machines est perçu comme étant souhaitable alors que les enseignants sont déjà appelés à travailler avec des assistants. Une réticence mentionnée plutôt concerne la préparation souvent inadéquate des enseignants. À ce sujet, il semble que plusieurs initiatives soient en cours. Le British Council joue un rôle majeur dans la promotion de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais à l'échelle mondiale. Une bonne part des efforts de cet organisme sont dédiés aux perfectionnements des compétences pédagogiques des formateurs et des méthodologies d'enseignement. Des milliers d'enseignants et assistants (ALT) de partout à travers le Japon sont formés chaque année en mettant l'accent sur les méthodes d'enseignement communicatives (British Council, 2015). L'organisme est impliqué dans les efforts d'amélioration des pratiques de travail collaboratives entre ALT et enseignants japonais, entre autres en contribuant à la révision du manuel de référence Team Teaching Handbook (British Council, 2013). Il a également soutenu le MEXT dans ses réformes vers l'adoption de l'approche des « quatre compétences » (compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite) pour le développement d'habiletés pratiques en communication (British Council, 2024a; O'Sullivan et al., 2022).

En 2024, le British Council a célébré 70 ans de présence au Japon. Il est plausible de supposer que les enseignants conscients de la constance de leur implication prennent à cœur les recommandations de cet organisme concernant l'usage d'IA pour l'enseignement de l'anglais. Par conséquent il faut noter que le British Council fait la promotion de la méthode

d'enseignement communicative et que, depuis quelques années, il s'agit de produire du matériel et de former les formateurs pour l'usage d'IA. De nombreux webinaires ont été publiés mettant l'accent sur la méthode communicative assistée par IA, la co-création avec IA, ou encore comment l'IA peut faciliter l'enseignement et les apprentissages (British Council, 2024b, 2024c; Ribeiro & British Council, 2024). S. Chen et coll. (2023) recommandent l'usage de l'IA à toutes les étapes de la pratique enseignante, soit la préparation des plans de cours, le déroulement des activités et l'évaluation, une orientation qui reflète également les formations offertes par le British Council.

Ces incursions progressives, mais constantes des IA en éducation, laissent entrevoir un avenir où les enseignants japonais ne seraient plus uniquement ou nécessairement assistés par des personnes d'origine étrangère. Les enseignants pourraient bientôt bénéficier de manière plus formelle et étendue de l'aide d'IA sous diverses formes et avec un impact socioculturel potentiellement moindre. Cette éventualité fait depuis quelques années partie du discours médiatique alors que les technologies continuent d'avancer et de se complexifier. Les propos de la professeure Massaka Kan, rapportés dans le journal Sankei Shinbun d'octobre 2018, résument ce sentiment populaire.

« Les coûts salariaux d'environ 5 millions de yens annuels par ALT pèsent lourd sur les budgets des municipalités » (Sankei, 2018)

« Les robots sont moins coûteux que les ALT et leurs fonctions s'améliorent chaque année. Il est possible que les ALT deviennent inutiles à l'avenir. » (Sankei, 2018)

De plus en plus de chercheurs envisagent l'usage d'IA en éducation, non plus comme une relation de travailleur et d'outil, mais plutôt comme un partenariat entre coéquipiers dont les rôles sont distincts et bien définis. Puisqu'au Japon, la machine peut être perçue comme étant imbu d'un esprit ou d'une essence spirituelle, dans son intégration en salles de classe, il est pertinent de lui assigner un rôle autre que celui d'objet. Les termes, assistants, coéquipiers, relations de travail et partenariat enseignant IA semblent amplement justifiés dans ce contexte.

1.10. L'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues : discours, espoirs et inquiétudes

1.10.1. Vers un partenariat humain-machine en éducation

En mai 2019, cinquante ministres et envoyés gouvernementaux ainsi qu'environ 500 représentants de plus de 100 états, agences des Nations Unies, institutions académiques et représentants des secteurs privés et publics se sont réunis pour établir un consensus sur la place de l'intelligence artificielle en éducation (UNESCO, 2019). Le rapport qui en a résulté préconise cinq priorités stratégiques :

- Préparer les enseignants à évoluer dans des environnements enrichis par l'IA ;
- Favoriser une transformation en profondeur des pratiques pédagogiques par une intégration proactive de ces technologies ;
- Concevoir de nouveaux modèles éducatifs adaptés à une variété de contextes ;
- Développer et tester des outils d'IA innovants au service de l'enseignement ;
- Anticiper les nouvelles compétences requises pour une collaboration harmonieuse entre humains et machines.

Ces recommandations reflètent une volonté de transformer non seulement les outils d'enseignement, mais également les dynamiques professionnelles qui les sous-tendent. Cette orientation est partagée par plusieurs chercheurs. Miniankou & Puptsau, (2024) par exemple, proposent d'inscrire l'intelligence artificielle comme une « troisième figure » du système éducatif, aux côtés de l'enseignant et de l'apprenant. Dans cette perspective, l'IA fait figure de partenaire pédagogique à part entière, avec lequel il convient de coconstruire les apprentissages. Ce constat invite à repenser le rapport traditionnel à la transmission de savoir pour envisager un partenariat tripartite et centré sur l'interaction, la complémentarité et la flexibilité.

Toutefois, ces perspectives, bien que favorables à l'avancement technopédagogique, s'inscrivent dans des discours institutionnels et scientifiques souvent issus de contextes occidentaux ou technophiles. Leur application dans des environnements culturels spécifiques, comme celui du Japon, où l'autorité professionnelle, l'harmonie sociale et la hiérarchie jouent un rôle central, reste à interroger. Ce mémoire, interroge notamment dans quelle mesure cette redéfinition du rôle de l'enseignant comme coéquipier d'une IA est perçue comme compatible avec les attentes professionnelles et identitaires des enseignants japonais d'anglais.

1.10.2. L'intelligence hybride : adaptabilité et complémentarité des rôles

L'idée que l'IA puisse occuper un rôle distinct dans un partenariat d'enseignement gagne en popularité auprès des chercheurs. C'est ce qu'indiquent les nombreuses études récentes qui examinent ce type de collaboration sous différents angles (Brusilovsky, 2024; Holstein et coll., 2020; Järvelä et coll., 2023; Ji et al., 2023; Kim, 2023; McNeese et coll., 2019; Miniankou & Puptsau, 2024). En mettant l'accent sur les différences et les complémentarités entre l'intelligence humaine et l'intelligence artificielle, une intelligence hybride augmentée surgie grâce à la coopération humaine IA en enseignement (Chen, 2022). Holstein et coll. (2020) considèrent que l'hybridation est propice à une plus grande adaptabilité. Ils utilisent le terme adaptabilité pour parler de la capacité à répondre aux contextes et objectifs d'apprentissage. Cette adaptabilité n'est pas uniquement une caractéristique de la machine, mais plutôt une sorte de synergie centrale à la collaboration entre l'humain et l'IA. Holstein et coll. (2020) proposent des exemples pratiques qui illustrent bien cette synergie. La machine peut, par exemple, affiner les objectifs définis par l'enseignant en offrant une vision approfondie des besoins de l'élève. L'humain, de son côté, peut ajuster les objectifs de l'IA pour qu'ils s'enlignent mieux avec les contraintes éducatives réelles, comme les exigences du programme scolaire. Le concept d'adaptabilité peut aussi indiquer des améliorations perpétuelles qui résultent de l'implication de chacun des partenaires. Dans ce cas, l'humain guide l'IA vers des besoins spécifiques. L'IA, quant à elle, fournit des analyses complexes, crée des ressources éducatives de masse ou personnalisées. L'IA peut offrir des suggestions en temps réel, comme alerter l'enseignant au sujet d'un élève en difficulté. C'est alors à l'enseignant d'intervenir auprès de l'élève en tant que modérateur des décisions de la machine. Holstein et coll. (2020) expliquent de plus que ces bénéfices résultent du fait que les humains et les machines opèrent à différents niveaux d'adaptabilité. Selon eux, l'IA est capable d'intervenir à des niveaux très détaillés et granulaires, comme des corrections en cours de tâche. L'enseignant en revanche à une connaissance contextuelle qui lui permet de poser des gestes à portée plus globale, comme ajuster les objectifs d'apprentissage généraux.

1.11. L'IA comme partenaire de coenseignement : perception, adaptation et agentivité

1.11.1. Trois étapes évolutives vers le coenseignement humain IA

Dans le cadre des travaux de Kim (2023), une vingtaine de praticiens sondés ont dit envisager l'évolution d'un partenariat enseignant IA en trois phases. Tout d'abord, l'enseignant se

comporte comme un récepteur passif de l'IA, en la considérant principalement comme une ressource pour faciliter la planification et l'exécution de tâches spécifiques. À ce stade, l'IA est utilisée selon le modèle proposé par Mollick et Mollick (2023), qui fournissent des directives pour la production de contenu en fonction de certaines stratégies pédagogiques. Ensuite vient l'utilisateur actif de l'IA, prenant part à des interactions mutuelles afin d'optimiser ses pratiques. L'enseignant communique avec la machine pour comprendre son processus décisionnel et faire des choix éclairés. L'IA peut, par exemple, fournir des rapports pour évaluer les compétences, ajuster les stratégies et les contenus pédagogiques en fonction du progrès de l'apprenant, comme dans l'étude de Hu et coll. (2023), où l'IA alerte l'enseignant avec des données probantes lorsqu'un élève nécessite une intervention dans son parcours. La troisième phase est le partenariat complet, où l'enseignant travaille en collaboration avec une IA équipée pour comprendre, interpréter et soutenir non seulement les processus cognitifs, mais aussi les aspects socio-émotionnels de la relation grâce à l'empathie. Cette dernière étape est exemplifiée par le système de dialogue développé par Zhai et coll. (2023). Ce système interagit de manière dynamique et même humoristique pour fournir des réponses empathiques aux émotions des élèves tout en tenant compte de leur diversité culturelle.

1.11.2. Modèles de collaboration et configurations possibles

Wang et al. (2021), pour leur part, répartissent les types de collaboration en quatre catégories qui se divisent comme suit : Agent IA + enseignant : en mettant à profit les talents computationnels des agents IA, il est possible de revoir la répartition du travail et de délester les enseignants d'une part de leur charge cognitive. Assistant IA + enseignant : dans un contexte de mondialisation, où les connaissances multiculturelles sont importantes, l'assistant IA peut aider à faire des rapprochements qui permettent de mieux répondre aux exigences de mondialisation de l'enseignement. Tuteur IA + enseignant : À titre de tuteur, la machine peut analyser les données cognitives et comportementales des apprenants et déterminer les meilleures méthodes d'enseignement selon une démarche personnalisée. Partenariat IA + enseignant : Dans une ère technologique avancée, on peut envisager des IA ayant atteint un niveau de subjectivité ressemblant à une conscience indépendante. À ce stade, une collaboration s'apparenterait plutôt à une communauté d'apprentissage incluant l'apprenant et l'enseignant en partenariat avec IA. Le futur envisagé dans ces deux études implique des IA adaptatives, dont

l'intention expresse est de travailler conjointement avec l'enseignant en aidant celui-ci à percevoir des informations probantes qui lui seraient autrement inaccessibles. Actuellement, certaines des catégories de Kim (2023) et de Wang et coll. (2021) demeurent conjecturales. Toutefois, le rapport de l'UNESCO et les travaux de nombreux auteurs mentionnés dans cette section (Kim, 2023; Mollick et Mollick, 2023; Hu et coll., 2023; Zhai et coll., 2023; Wang et coll., 2021) laissent croire qu'un consensus scientifique est en train de se dessiner. L'idée d'évoluer vers un travail collaboratif entre IA et enseignants semble être un objectif souhaitable ou tout au moins une direction vers laquelle le domaine de l'éducation est déjà engagé.

1.11.3. Défis éthiques et techniques de la coopération humain IA

Chen (2022) est au nombre de ceux qui considèrent que les IA sont déjà des partenaires et non de simple outil. Par conséquent, selon lui, il est essentiel d'étudier les obstacles à la coopération entre enseignants et IA. Pour certains, le fait que l'IA soit souvent qualifié de boîte noire cause des réticences à l'adoption de ces machines en éducation et ailleurs (Rios-Campos et al., 2023; Schlagwein & Willcocks, 2023). L'épithète « boîte noire » indique que les rouages internes de l'IA sont difficiles à comprendre ou à expliquer, même pour des personnes expertes. Bien qu'il soit possible d'observer et d'évaluer les données fournies à la machine ainsi que les résultats produits, le processus entre les deux restes opaques. Du Boulay (2022) fait partie de ceux qui considèrent l'IA-boîte noire comme représentant une entrave. Selon lui, il est primordial de comprendre la démarche ou la réflexion de manière à justifier les conclusions et permettre à l'humain d'évaluer dans quelle mesure il est en accord avec la machine. À ce sujet, Bearman & Ajjawi (2023) expriment leur désaccord en argumentant qu'il n'est pas nécessaire d'ouvrir la boîte. Selon eux, il faut de préférence viser une approche pédagogique orientée vers ce qui se fait ensemble plutôt que séparément. Conformément à cette perspective, le modèle de développement *human-in-the-loop* (HITL) représente une avenue de collaboration où la nature boîte noire de l'IA a moins d'impact. Nicholson Price II et coll. (2023) proposent une définition simple de ce principe qu'il y a lieu d'appeler en français « l'humain dans la boucle ». HITL désigne toute personne qui participe à une décision unique, spécifique, et prise en collaboration avec un algorithme. HITL englobe tous les cas où une seule personne a la discrétion d'employer un système algorithmique pour arriver à une décision. L'IA développée par Hu et coll. (2023), mentionnée plus tôt, peut être qualifiée de HITL. Bien que l'humain ne comprenne pas

nécessairement les rouages de la machine, l'IA partage les données importantes à l'évaluation des compétences de l'apprenant. S. Chen et coll. (2023) prennent ce parti, en décrivant l'IA comme accompagnant les enseignants dans toutes les étapes de leur travail avec le développement de ressources personnalisées, de la planification à l'évaluation. À chaque étape, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la révision des activités et des matériaux générés. Par conséquent, la prise de décision est un travail d'équipe et ne nécessite pas de connaissance technologique avancée de la part de l'enseignant.

Il ne s'agit pas, seulement, d'imaginer l'enseignant travaillant à l'aide d'une machine sophistiquée, mais bien de concevoir une nouvelle forme de coenseignement. Pour les Japonais, qui ont l'habitude de collaborer avec « l'étranger » pour l'enseignement de l'anglais, il est possible que l'écart entre machine-outil de travail et machine-assistante ou machine-ALT, n'apparaisse pas si grand. Ces différentes perspectives indiquent qu'une nouvelle forme de coenseignement, bien que technologiquement encore en développement, est déjà conceptuellement intégrée dans les réflexions éducatives contemporaines. Il reste à comprendre comment ces modèles sont perçus par les enseignants japonais, notamment au regard de leur autonomie professionnelle.

Ainsi, en synthèse, l'analyse du contexte éducatif japonais met en évidence des tensions structurelles qui affectent l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'anglais. D'une part, le projet de Société. 5.0 fait la promotion d'une transformation technologique qui inclue l'optimisation des systèmes sociaux par l'IA. Cette orientation nationale crée une pression institutionnelle forte en faveur de l'innovation numérique dans l'éducation. D'autre part, le mouvement vers l'englishnization et les politiques de renforcement des compétences communicatives accentuent l'exigence de la maîtrise de l'anglais, notamment à travers la promotion des méthodes d'enseignement communicatives. Cependant, ces orientations entrent en tension avec des réalités professionnelles bien documentées. Le modèle ALT, fondé sur la collaboration entre enseignants japonais et assistants étrangers, a historiquement externalisé une partie de la compétence communicative. Cette configuration peut à la fois soutenir et fragiliser l'agentivité professionnelle des enseignants locaux. Par ailleurs, l'écart perçu entre les attentes communicatives et le sentiment de compétence linguistique contribue à des formes de stress professionnel et à une prudence méthodologique.

Ce phénomène est parfois traduit par un recours persistant à des approches plus traditionnelles. L'introduction de l'IA comme forme émergente d'outils de coenseignement s'inscrit justement dans cet espace de tensions. L'outil peut ici où être perçue simultanément comme ressource d'autonomisation, comme mécanisme de soutien, ou comme une nouvelle source de pression normative. Comprendre comment ces dynamiques sont interprétées par les enseignants japonais constitue alors une condition essentielle pour analyser la viabilité pédagogique et professionnelle des modèles hybrides d'enseignement assisté par l'IA. Cette attention à la viabilité du travail enseignant se rapproche des travaux de (Tardif et al., 2021), qui montrent que la persévérance et l'engagement professionnels dépendent étroitement des conditions d'exercice, du sentiment de compétence et des mécanismes de régulation du travail.

1.12. Questions de recherche

Dans le contexte particulier de l'enseignement de l'anglais au Japon, quatre questions de recherche guident l'examen critique du corpus scientifique et institutionnel mobilisé tout au long de ce mémoire, et assurent la cohérence des liens entre les fondements théoriques et les nombreuses dimensions culturelles et pédagogiques de l'enseignement de l'anglais au Japon. Ces questions s'inscrivent dans une démarche de synthèse narrative plutôt que dans une enquête empirique.

1. Efficience pédagogique: Dans quelles conditions les enseignants perçoivent-ils l'IA comme un moyen d'accroître leur efficacité pédagogique ? (Gain de temps, différenciation pédagogique, qualité des rétroactions offertes aux élèves)
2. Autonomie: Dans quelles conditions l'IA renforce-t-elle ou affaiblit-elle l'autonomie professionnelle des enseignants d'anglais japonais? (Pouvoir décisionnel, contrôle sur le contenu et leurs pratiques pédagogiques)
3. Coenseignement : Quelles leçons peuvent être tirées du modèle ALT permettant d'anticiper les dynamiques de collaboration humaine et IA ?
4. Cadre éthique: Quels facteurs culturels, institutionnels et éthiques favorisent ou entravent la collaboration possible entre IA enseignants ? (Respect des valeurs professionnelles, technostress, délégitimation du rôle des enseignants)

Ces questions ont été formulées dans le but de bien arrimer les modèles qui guident la recherche aux réalités sociales culturelles propres au Japon. Elles visent à éclairer les conditions

dans lesquelles un partenariat humain-IA pourrait être perçu comme source de développement professionnel et de bien-être, plutôt que comme une contrainte supplémentaire.

Chapitre 2 Démarche méthodologique

2.1. Nature de la démarche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de synthèse narrative à visée interprétative. Les revues systématiques, avec leurs protocoles rigoureux de sélection et leur souci de reproductibilité, demeurent particulièrement bien adaptées lorsque l'objectif est de dresser un état exhaustif des connaissances sur une question circonscrite. La synthèse narrative répond ici à une autre visée : construire, à partir de sources choisies pour leur pertinence conceptuelle, un cadre interprétatif capable d'éclairer un phénomène complexe. L'objectif n'est pas de produire un inventaire complet des études existantes, mais de construire un cadre qui aide à comprendre le phénomène complexe qu'est l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'anglais au Japon.

Ce sujet est multidimensionnel, puisqu'il implique des enjeux technopédagogiques, des dynamiques de stress professionnel, des rapports identitaires et des spécificités culturelles. La synthèse narrative adoptée ici repose donc sur une lecture qui articule différents champs de recherche, met en tension leurs résultats pour trouver assise dans une modélisation théorique cohérente. Ainsi, ce travail ne prétend pas établir une hiérarchie définitive des preuves, mais cherche plutôt à éclairer les conditions dans lesquelles certaines dynamiques peuvent être comprises comme des facteurs de défi ou d'obstacle dans le contexte étudié.

2.2. Constitution du corpus

La sélection des sources repose sur la pertinence conceptuelle et le lien direct avec la problématique. Ainsi, les sources retenues ont en commun le fait qu'elles éclairent toutes au moins un des quatre axes qui structurent l'analyse. Ces axes sont les suivants : (1) l'intégration de l'IA en éducation et en didactique des langues, (2) le Challenge-Hindrance Stress Model et les recherches sur le stress professionnel, (3) le modèle ALT et les spécificités de l'enseignement de l'anglais au Japon, (4) les modérateurs culturels et institutionnels⁷, tels que la Société 5.0 et les orientations du MEXT.

⁷ Le terme « modérateur » est employé ici dans son sens issu de la littérature sur l'évaluation du stress (stress appraisal), soit un facteur qui influence la manière dont une situation est perçue comme un défi ou un obstacle, et non dans son sens statistique de variable modératrice.

Les publications retenues comprennent principalement des études empiriques (qualitatives, quantitatives ou mixtes), des articles théoriques, ainsi que des documents institutionnels et stratégiques permettant de contextualiser les dynamiques analysées. Quelques publications journalistiques ont également été mobilisées lorsqu'elles contribuaient à documenter les débats publics ou les perceptions sociales locales.

Considérant l'intérêt de cette recherche pour l'enseignement de l'anglais au Japon, le corpus ne comprend que quelques publications francophones et s'appuie principalement sur des travaux publiés en anglais ou en japonais. Le corpus privilégie les recherches publiées à partir des années 2000, avec une concentration accrue sur les études postérieures à 2015, cette dernière date reflétant l'accélération marquée des développements en intelligence artificielle depuis lors. Il ne s'agit pas d'une borne stricte, puisque quelques travaux fondateurs antérieurs à 2000 ont été mobilisés pour leur apport théorique plutôt que pour leur actualité empirique.

Les recherches documentaires ont été menées à partir de bases de données académiques reconnues, notamment ERIC, JSTOR, ProQuest et Érudi. Les répertoires de travaux académiques japonais CiNii Research et J-STAGE ont également été consultés pour identifier des publications scientifiques récentes et pertinentes. La *National Diet Library Digital Collections* a été consultée pour l'accès à certains rapports institutionnels et documents contextuels. Des revues et publications reconnues et issues d'associations professionnelles, telles que la *Japan Association of College English Teachers* (JACET) et la *Japan Association for Language Teaching* (JALT) ont été incluses dans le corpus considérant leur pertinence pour le contexte de l'enseignement de l'anglais au Japon. Finalement, des moteurs de recherche scientifiques, tels que Google Scholar, ont été utilisés principalement pour repérer des publications récentes et effectuer un suivi des citations. La sélection des sources s'est appuyée sur des critères explicites de pertinence thématique, de qualité scientifique et, dans la mesure du possible, d'évaluation par les pairs. Une attention particulière a été portée à la cohérence théorique et méthodologique des travaux retenus avec les objectifs du mémoire. Le corpus final comprend environ 53 documents.

2.3. Procédure d'analyse

L'analyse des sources s'est appuyée sur une lecture critique et comparative visant à identifier les récurrences, les convergences et les tensions dans la littérature. Pour chaque source jugée

pertinente, des notes distinctes ont été rédigées au fil de la lecture. Le repérage thématique a procédé par proximité conceptuelle : la lecture d'un article ouvrant une piste intéressante menait à la recherche d'articles apparentés, jusqu'à ce que des regroupements cohérents se dessinent autour des dimensions relatives à l'efficacité pédagogique, à l'autonomie professionnelle, aux dynamiques de coenseignement et aux enjeux éthiques, en cohérence avec les questions directrices du mémoire. Cette démarche a été menée seule, sans contre-vérification formelle des thèmes ou des catégories; une première sélection des sources potentielles avait toutefois été soumise au comité d'approbation du projet de mémoire, en consultation avec le directeur de recherche.

Les tensions relevées ont ensuite été interprétées à l'aide du *Challenge-Hindrance Stress Model*, qui sert de grille d'analyse pour distinguer les facteurs perçus comme défis (challenge stressors) et ceux perçus comme obstacles (hindrance stressors). Cette catégorisation ne repose pas uniquement sur les résultats déclarés des études, mais sur leur mise en tension et leur contextualisation dans le cadre japonais.

Dans un second temps, le modèle TPACCK a été mobilisé comme prolongement opérationnel de l'analyse. Il a permis de transformer le diagnostic psychologique issu du CHSM en leviers concrets d'action technopédagogique, en intégrant les dimensions culturelles et contextuelles propres à l'enseignement de l'anglais au Japon. L'articulation entre CHSM et TPACCK constitue ainsi le cœur analytique du mémoire : le CHSM permet de diagnostiquer la nature des tensions vécues par les enseignants, tandis que le TPACCK, présenté au chapitre 4, en prolonge l'analyse vers des leviers d'action technopédagogique concrets.

2.4. Limites et portée

Bien qu'efficace, cette démarche comporte certaines limites. D'abord, la synthèse narrative ne vise pas l'exhaustivité et peut être influencée par des choix interprétatifs. Ensuite, le corpus repose majoritairement sur des publications anglophones. Bien que plusieurs des chercheurs soient d'origine japonaise, il persiste tout de même un risque de biais linguistique dans l'analyse du contexte japonais. Enfin, l'approche adoptée repose sur une lecture interprétative, plutôt que sur une validation empirique effectuée directement auprès d'enseignants japonais.

Dans l'esprit d'une démarche qualitative rigoureuse, il importe de situer la posture depuis laquelle cette recherche a été menée. Mon intérêt pour ce sujet trouve son origine dans une expérience d'enseignement directe. Je me suis installée au Japon la même semaine où la COVID-19 a fait son apparition dans les médias, et j'y ai enseigné le français langue étrangère, souvent une troisième langue pour mes élèves, dans une école internationale accueillant majoritairement des kikokushijo (帰国子女), soit des jeunes Japonais nés à l'étranger ou y ayant vécu une partie de leur enfance.

Cette expérience a nourri un questionnement qui précède, et éclaire, l'angle de cette recherche. Le port du masque, généralisé et souvent apprécié chez mes élèves tout au long de la pandémie, s'est révélé un obstacle supplémentaire à l'enseignement de la conversation, dans un contexte où le passage à l'enseignement virtuel n'a fait qu'accentuer les difficultés de participation orale. J'ai également observé chez mes élèves une réticence marquée à se distinguer du groupe, y compris devant une reconnaissance positive de leurs pairs, une dynamique qui contrastait avec mon expérience préalable auprès d'étudiants occidentaux et qui limitait, elle aussi, la participation orale en classe.

C'est cette nécessité professionnelle de composer avec des dynamiques culturelles qui m'étaient jusque-là étrangères qui a suscité mon intérêt pour la culture étudiante japonaise et pour le rôle que la technologie pourrait jouer face à ces difficultés de communication. Mes échanges avec des collègues et connaissances travaillant comme assistants de langue étrangère (ALT) au Japon m'ont permis de constater, de manière certes anecdotique, que la culture enseignante japonaise diffère significativement de mon point de référence québécois. C'est cette double observation, celle d'un pays où l'adoption technologique est culturellement valorisée et celle d'une période de déploiement technologique accéléré par la pandémie, qui est à l'origine de mon intérêt pour les liens entre l'intelligence artificielle et les particularités de l'enseignement de l'anglais au Japon.

Cette position de praticienne étrangère au système éducatif japonais comporte à la fois un avantage et une limite. Elle m'a rendue sensible aux tensions vécues par les enseignants que j'étudie, mais elle implique aussi que mon interprétation des dynamiques analysées demeure

celle d'une observatrice extérieure, façonnée par une expérience professionnelle circonscrite plutôt que par une immersion prolongée dans le système éducatif japonais.

Cependant, cette orientation méthodologique présente une valeur spécifique. Elle permet de proposer une compréhension contextualisée d'un phénomène en évolution rapide. En mettant en dialogue différentes disciplines et en articulant analyse critique et modélisation opérationnelle, la synthèse narrative offre un cadre structuré susceptible de guider à la fois la réflexion scientifique et les pratiques professionnelles.

Chapitre 3 État de la recherche

Les tensions évoquées au chapitre 1, entre l'espoir d'un partenariat humain-IA et les craintes d'une déshabilitation professionnelle, invitent au recours au Challenge-Hindrance Stress Model (CHSM). Celui-ci permet d'analyser comment ces tensions se traduisent, pour les enseignants japonais, en facteurs de motivation ou d'obstacle. Dans le prolongement de cette problématique, la présente section vise à préciser le champ scientifique dans lequel s'inscrit ce mémoire. Conformément à l'approche de la synthèse narrative, elle propose un inventaire critique des travaux existants dans le but de mettre en relation les études qui éclairent la manière dont l'IA transforme le travail enseignant dans le contexte particulier de l'enseignement de l'anglais au Japon. Cet examen n'a pas pour ambition d'être exhaustif ; il cherche plutôt à faire ressortir les convergences, les divergences et les tensions qui traversent la littérature récente.

L'analyse s'articule autour de quatre axes complémentaires. Le premier axe concerne l'intégration de l'IA en éducation et dans l'enseignement des langues, en soulignant les usages, les bénéfices et les limites mis en évidence par la recherche internationale. Le deuxième explore les travaux relatifs au CHSM. Plus précisément des études qui mettent en évidence l'ambivalence des effets des innovations technopédagogiques sur le stress des enseignants. Le troisième axe se penche sur le modèle ALT et sur les spécificités du contexte japonais. Plus particulièrement les rôles attribués aux assistants de langue étrangers et les tensions pédagogiques qui en découlent. Enfin, le quatrième et dernier axe examine les modérateurs culturels et institutionnels, tels que la Société 5.0, les politiques du MEXT et certaines normes sociales japonaises qui exercent une influence marquée sur l'appropriation des technologies éducatives. À ces quatre axes s'ajoute une dernière sous-section consacrée à l'IA générative, au stress technopédagogique et à l'agentivité enseignante. Cette sous-section rassemble les apports des axes précédents dans le but d'en illustrer la complémentarité et constitue, en ce sens, une synthèse critique plutôt qu'un cinquième axe indépendant. Au fil de ces quatre axes, les constats pertinents seront progressivement consignés dans deux tableaux comparatifs opposant le modèle ALT et l'IA à la lumière du CHSM, présentés à la fin du chapitre pour en condenser la portée analytique. Cette dernière section prépare également la transition vers le cadre théorique du Challenge-Hindrance Stress Model, qui sera mobilisé pour l'analyse dans les chapitres suivants.

3.1. Aperçu analytique guidé par le modèle (CHSM)

Le CHSM est un modèle élaboré dans le champ de la psychologie organisationnelle. Dans ce contexte, les études de Cavanaugh et al. (2000); LePine (2022); Podsakoff et al. (2007) proposent de distinguer deux types de stressseurs dans le contexte professionnel. Les stressseurs de type *challenge* sont des défis perçus comme des pressions stimulantes, qui, malgré la charge qu'elles imposent, ouvrent des possibilités de croissance, d'apprentissage ou d'avancement. Par exemple, des exigences élevées ou de nouveaux projets technologiques peuvent être vécus comme des occasions de développement. Les stressseurs de type *hindrance*, à l'inverse, sont des obstacles qui entravent l'accomplissement ou réduisent l'autonomie de la personne qui subit. Ils sont associés à la frustration, au désengagement et à la démotivation. Le manque de clarté dans les rôles, les contraintes bureaucratiques ou les tensions hiérarchiques sont de ce type de stressseurs.

La distinction entre les types de stressseurs est utile pour analyser des contextes de transition professionnelle où de nouvelles exigences coexistent avec des résistances ou des freins systémiques. Dans ce mémoire, le CHSM est mobilisé comme outil de catégorisation et comme grille de lecture pour les multiples pressions vécues par les enseignants japonais. Sous cette loupe, des facteurs, comme les politiques ministérielles, changements technopédagogiques ou dynamiques interculturelles seront classifiés en vue d'un examen attentif. Concrètement, l'analyse développée à l'aide de ce cadre permettra d'interpréter certains facteurs comme étant des défis positifs et d'autres seront compris comme étant des obstacles.

Le cadre CHSM sera expliqué dans toute sa profondeur en abordant ses origines, critiques et applications possibles en éducation au chapitre Cadre théorique qui suit. Dans le chapitre présent, le CHSM est amené à titre de fil conducteur analytique pour organiser la discussion et mettre en lumière les tensions et ambivalences de l'enseignement de l'anglais au Japon à l'ère de la Société 5.0.

3.2. L'IA et redéfinition des pratiques enseignantes

La littérature consacrée à l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues s'est beaucoup intéressée à documenter les effets de l'usage de machines sur l'apprentissage des apprenants. Quelques angles communs sont la personnalisation des parcours, les rétroactions immédiates et l'accompagnement adaptatif (Holstein et al., 2020). Les résultats de la recherche sur l'usage de l'IA en éducation ne sauraient être interprétés uniquement sous l'angle des bénéfices pour les apprenants. En effet, les dispositifs technologiques en éducation ont aussi des effets transformateurs sur l'enseignant en redéfinissant son rôle de médiateur pédagogique. Ainsi, l'IA ne se contente pas de soutenir l'acquisition linguistique, elle reconfigure aussi les attentes professionnelles et pédagogiques qui pèsent sur les enseignants. Plusieurs chercheurs insistent sur cette recomposition du travail enseignant. Brusilovsky (2024), F. Chen (2022) et plusieurs autres études récentes démontrent que l'IA est désormais envisagée comme un véritable assistant pédagogique, capable de générer du matériel didactique, de corriger des travaux écrits et d'assurer un suivi linguistique individualisé. Ces nouvelles possibilités, bien que potentiellement libératrices, imposent aux enseignants d'intégrer des systèmes complexes, de comprendre leurs logiques d'évaluation et de négocier leur propre autorité face à des technologies perçues comme expertes. L'enseignant se voit ainsi déplacé d'un rôle central de transmetteur de connaissances vers une fonction de supervision, de coordination et de validation des apports automatisés.

Ce changement dans les pratiques est loin d'être neutre du point de vue professionnel. Ji et al. (2023) soulignent que la généralisation de l'IA peut engendrer des surcharges cognitives. Ces surcharges sont liées notamment à la nécessité de surveiller les recommandations algorithmiques, d'ajuster les séquences pédagogiques, de gérer les enjeux éthiques, comme le plagiat, les biais inhérents à la systématisation, et la confidentialité des données. Dans le même esprit, Reich & Dukes (2024) rappellent que l'intégration de l'IA dans les environnements éducatifs se fait de manière atypiquement rapide. Les enseignants n'ont souvent ni le temps ni le soutien institutionnel pour comprendre et assimiler tous les enjeux liés à ces outils. Selon eux cette hâte accentue le sentiment de désajustement. Bien que l'accélération technologique ouvre des opportunités inédites de créativité pédagogique, elle amène aussi des niveaux de stress accrus, produisant ainsi des effets ambivalents.

Dans le contexte japonais, cette ambivalence est particulièrement marquée. Comme indiqué au chapitre 1, des chercheurs, tels que Obari (2021) insistent sur le fait que le projet Société 5.0 appelle les enseignants à redéfinir leur fonction de manière radicale, en passant du rôle d'instructeur à celui de facilitateur ou de mentor. Cette redéfinition exige des compétences nouvelles, mais aussi une capacité de résilience face à des injonctions de modernisation rapides et souvent contraires aux pratiques traditionnelles. Lim (2023) met l'accent sur le manque de confiance en soi de nombreux enseignants, décrivant leur lacune en communication comme facteur compliquant l'adoption de la méthode communicative (CLT). Dans cette perspective, l'IA peut être perçue comme un appui, en fournissant une rétroaction linguistique constante et en sécurisant les enseignants dans leurs interventions orales. Toutefois, elle peut aussi renforcer le sentiment de dépendance à l'égard de dispositifs externes, accentuant la fragilité de l'identité professionnelle.

En somme, loin de se limiter à une innovation centrée sur l'efficacité des apprentissages, l'IA constitue un vecteur de transformation profonde du métier d'enseignant. Elle oblige les éducateurs à réinterpréter leurs pratiques, et leur légitimité. Elle les force aussi à naviguer des tensions nouvelles entre autonomie et dépendance, créativité et surcharge. Ce constat, largement sous-étudié dans le contexte japonais, justifie d'examiner l'intégration de l'IA non pas seulement du point de vue de ses effets sur les apprenants, mais comme une reconfiguration globale du travail d'enseignant en anglais.

3.3. Le CHSM comme grille de lecture opérationnelle

Comme en témoigne le débat opposant Du Boulay (2022) et Bearman & Ajjawi (2023) sur l'opacité de l'IA et ses répercussions éthiques, le caractère ambivalent des effets de la technologie a été établi; la pertinence du cadre CHSM s'en trouve d'autant plus manifeste. Sans entrer ici dans l'exposé théorique qui sera développé au chapitre suivant, il importe de souligner que le CHSM fournit une grille de lecture opérationnelle. Elle permet de distinguer, dans le dispositif actuel, ce qui peut renforcer l'agentivité des enseignants et ce qui, au contraire, constitue un frein à leur bien-être professionnel. Cette lecture ouvre la voie à l'examen des modérateurs culturels et institutionnels dans la section 4.4, avant d'élargir la réflexion à l'impact de l'IA générative dans le reste du chapitre 4.

3.4. L'enseignement de l'anglais au Japon : le modèle ALT et l'essor de l'IA

Le programme Japan Exchange and Teaching (JET), à titre de piliers de l'enseignement de l'anglais au Japon, représente un élément important de la grille d'observation invoquée ici. Conçu pour améliorer les compétences communicatives des élèves et promouvoir les échanges interculturels, il a permis l'intégration annuelle de milliers d'assistants étrangers dans les écoles japonaises (Borg, 2018; Otani, 2023). Ce programme reflète bien la volonté gouvernementale de moderniser les pratiques pédagogiques en alignant l'enseignement de l'anglais à l'approche communicative. Cependant, les tensions structurelles et culturelles endémiques au programme font obstacle au succès.

Walter & Sponseller (2020), mentionnés plus tôt, rappellent que, dans la hiérarchie professionnelle, l'enseignant japonais, portant la responsabilité des résultats, doit également gérer un partenaire souvent peu formé en didactique. Dans un milieu où la répartition des rôles demeure néanmoins floue, l'enseignant japonais se trouve désavantagé. L'absence de définition claire des responsabilités conduit fréquemment à des malentendus, à des attentes contradictoires et à une réduction de l'efficacité pédagogique. Uchida & Sugimoto (2016, 2018b) expliquent que le manque de confiance des enseignants en leur propre prononciation encourage à la délégation des tâches vers l'ALT, une forme de désengagement. Dans ce contexte, l'enseignant local perdant de sa légitimité linguistique risque de se voir supplanter par son assistant, tout au moins en matière de communication orale, ce qui renforce un déséquilibre implicite. Le sentiment d'infériorité linguistique, combiné aux attentes du MEXT en matière de CLT, alimente une forme de dépendance professionnelle qui fragilise l'identité des enseignants (Uchida & Sugimoto, 2018). Plusieurs études abondent dans ce sens, incluant celle de Mahoney (2004), qui confirme que les enseignants japonais perçoivent les ALT comme une source d'instabilité dans la salle de classe plutôt que comme de véritables partenaires pédagogiques. La collaboration interculturelle, dont l'intention originale était d'enrichir les pratiques, devient souvent une source de stress causés par la barrière linguistique, le manque de formation des ALT et l'absence de cadre institutionnel solide pour guider le coenseignement.

Dans ce contexte, l'introduction de l'IA comme assistant pédagogique ouvre une perspective nouvelle. Contrairement aux ALT, dont l'expertise pédagogique est variable et dont la présence génère des asymétries culturelles et linguistiques, l'IA peut, selon le type de système utilisé, fournir une assistance plus constante : les outils algorithmiques simples se prêtant davantage à la standardisation, alors que les grands modèles de langage (LLM) peuvent produire des réponses variables selon leur corpus d'entraînement. L'automatisation de certaines tâches spécifiques peut contribuer à réduire l'ambiguïté des rôles. Comme l'ont souligné Ji et al. (2023), l'IA peut assumer certaines tâches répétitives ou techniques, permettant aux enseignants de se concentrer sur la médiation et la gestion pédagogique. Les tâches attribuées ici à l'IA, soit la rétroaction, la correction d'exercices et la génération de matériel didactique, ne recoupent pas véritablement celles de l'ALT, centrées sur l'authenticité linguistique et culturelle en interaction orale. Elles s'apparentent davantage aux responsabilités traditionnellement assumées par l'enseignant japonais lui-même, soit la gestion de classe et la préparation pédagogique. Pour les enseignants japonais, cette aide technologique pourrait représenter un allègement cognitif et une forme de sécurisation professionnelle.

Cependant, cette substitution potentielle de l'ALT par l'IA ne devrait pas être idéalisée. Elle pose de nouvelles questions sur l'autonomie professionnelle et la légitimité des enseignants. Si l'IA devient la référence en matière de prononciation ou de fluidité linguistique, elle risque de reproduire la dynamique de marginalisation déjà observée avec les ALT. Par ailleurs, elle pourrait réduire les occasions de contact interculturel et ainsi ne pas répondre à l'un des objectifs principaux du programme JET. De ce point de vue, l'IA n'est pas une panacée, elle constitue plutôt une alternative qui redistribue autrement les tensions existantes.

Ainsi, le modèle ALT, malgré ses ambitions interculturelles, a mis en lumière les limites d'une approche reposant sur des assistants étrangers mal formés, générant des déséquilibres identitaires et professionnels. L'IA, en tant que nouvel acteur, pourrait corriger certaines de ces failles, mais elle reproduit également la question centrale de ce mémoire. Jusqu'à quel point les transformations technos pédagogiques contribuent-elles à renforcer l'agentivité et le bien-être des enseignants japonais, ou au contraire à accentuer leur sentiment de dépendance et de vulnérabilité ?

3.5. Synthèse critique de l'IA générative, entre opportunité et obstacle

Pour plusieurs, les IA génératives sont un levier d'innovation potentiel, capables de produire des rétroactions instantanées, de générer des dialogues authentiques et d'offrir un support à la planification pédagogique (Holstein et al., 2020; Reich & Dukes, 2024). Cependant, la section précédente démontre entre autres que ces technologies réactualisent, sous de nouvelles formes, plusieurs enjeux déjà présents dans le coenseignement avec des ALT. Elles soulèvent également des craintes liées à la surcharge cognitive, au risque de dépendance technologique et à l'érosion du rôle professionnel des enseignants (F. Chen, 2022; Ji et al., 2023). Le Challenge-Hindrance Stress Model fournit une grille de lecture propice pour analyser cette ambivalence, en distinguant les stressseurs perçus comme des défis stimulants (challenge) de ceux vécus comme des obstacles contraignants (hindrance). En tant que défi, l'IA générative peut renforcer l'agentivité des enseignants en les libérant de tâches répétitives et en facilitant leur appropriation de la méthode communicative. En tant qu'obstacle, elle peut au contraire générer un sentiment de perte de contrôle, accroître le technostress et fragiliser l'identité professionnelle, dans un contexte déjà marqué par de lourdes charges de travail (Inagaki et al., 2021; Ratanasiripong et al., 2021).

Dans le cas japonais, l'introduction de l'IA générative s'inscrit dans un environnement déjà traversé par des tensions culturelles, (nativisme, *kokusaika*) et professionnelles (flou des rôles, déficit de formation au CLT). Cette superposition accentue l'ambivalence, puisque l'IA est perçue à la fois comme une alternative pragmatique aux difficultés du modèle ALT et comme une menace potentielle pour la stabilité professionnelle. Cette section met ainsi en évidence que l'IA générative agit comme un amplificateur des dynamiques analysées dans les sections précédentes. Elle ne représente pas simplement l'introduction d'un nouvel outil technopédagogique, elle représente beaucoup plus. L'IA reconfigure les tranchées sociales, politiques et professionnelles déjà présentes, telles qu'ouverture vs résistance, autonomie vs dépendance, défis positifs vs obstacles professionnels. Cette synthèse critique prépare la transition vers le cadre de théorique au chapitre 4. Le chapitre 4 explore de manière approfondie les conditions dans lesquelles l'IA peut potentiellement être intégré, à titre de partenaire pédagogique, sans accroître les surcharges ou miner l'agentivité des enseignants.

3.6. Stress technopédagogique et agentivité enseignante

Le potentiel de personnalisation, d'efficacité accrue et d'inclusion qu'offre l'IA générative est largement documenté (Hayashi, 2020; Rivers & Ross, 2013). Cependant, en appuis aux points précédents, la littérature n'est pas univoque, elle mentionne le fait que l'IA peut être perçue à la fois comme offrant de grands bénéfices, mais aussi comme invitant des stress potentiels chez les enseignants. Le cadre *Challenge-Hindrance Stress Model* (CHSM) offre une structure propice à l'illustration de cette dualité. Le CHSM fait une distinction entre les conditions perçues comme favorisant la croissance et l'agentivité professionnelle des enseignants de celles qui freinent le bien-être et la performance de ceux-ci (Cavanaugh et al., 2000). Deux articles récents font une bonne représentation de ce point. D'abord, les travaux de F. Huang et al. (2024) démontrent que l'acceptation de l'IA par les enseignants est fortement médiée par leur sentiment d'efficacité personnelle, ce qui a une influence marquée sur leur bien-être professionnel. Ensuite, Kohnke et al. (2024) explorent le concept de technostress dans l'enseignement de l'anglais et révèlent comment des dimensions telles que la technocomplexité, l'insécurité ou l'incertitude façonnent les attitudes des enseignants face à l'IA générative. Ensemble, ces travaux permettent de situer les enseignants japonais dans une problématique globale où se croisent les défis culturels, pédagogiques et psychologiques.

3.6.1. Le CHSM et l'IA en éducation

Le CHSM offre un cadre pertinent pour analyser les perceptions des enseignants vis-à-vis des technologies émergentes. Appliqué à l'IA générative, il permet de distinguer les défis positifs lorsque l'IA est perçue comme un outil de soutien à la créativité pédagogique, à la différenciation des apprentissages ou à la réduction de la charge administrative. Il permet aussi de mettre en relief les obstacles menant à une intégration technologique qui encourage la perte de contrôle, l'insécurité professionnelle ou le sentiment d'incompétence technologique. F. Huang et al. (2024) suggèrent que l'acceptation de l'IA repose en grande partie sur la capacité des enseignants à développer un sentiment d'efficacité techno pédagogique adéquat. La perception d'efficacité technopédagogique agit comme un médiateur crucial entre l'exposition à l'IA et le bien-être professionnel. Ces travaux démontrent que les enseignants qui croient en leur capacité d'utiliser

efficacement l'IA en perçoivent davantage les bénéfices. Ceux qui doutent de leurs compétences, pour leur part, ressentent plus fortement l'anxiété et la résistance au changement.

Cette analyse trouve un écho particulier dans le contexte japonais où le mythe de l'infailibilité articulé par Lin & Yamaguchi (2011) et la crainte de « perdre la face » rendent l'admission d'un manque de compétence particulièrement sensible. L'IA peut ainsi potentiellement exacerber les angoisses des enseignants craignant d'être jugés par leurs pairs ou leurs élèves lorsqu'ils maîtrisent mal leur spécialité.

3.6.2. Le technostress dans l'enseignement de l'anglais

Le cadre développé dans l'étude de Kohnke et al. (2024) est particulièrement utile à l'analyse présente. Les auteurs proposent l'existence de cinq dimensions saillantes du technostress que vivent les enseignants d'anglais. Les dimensions proposées sont : la technocomplexité, la technosurcharge, la techno-invasion, la techno-insécurité et la techno-incertitude. La première dimension; technocomplexité, identifie la difficulté à suivre le rythme effréné des innovations technologiques et à développer des compétences adéquates pour intégrer efficacement la technologie, la pédagogie et le contenu d'enseignement. La technosurcharge, pour sa part, se manifeste par une pression constante qui pousse l'enseignant à modifier rapidement ses pratiques d'enseignement et, par conséquent, à travailler toujours plus intensément. La techno-invasion souligne le fait que les outils numériques utiles au travail exercent une attraction chronique, une sorte d'emprise maintenue par des sollicitations constantes, même à l'extérieur des heures de travail. En effet, les technologies modernes ont tendance à brouiller les frontières qui séparent la vie personnelle et professionnelle. La techno-insécurité illustre la crainte de devenir obsolète. Il peut s'agir ici de la peur d'être remplacé par une l'intelligence artificielle, ou encore par une personne humaine jugée plus compétente technologiquement. Enfin, l'incertitude technologique est une anxiété liée aux mises à jour constantes, au manque de stabilité des outils et à l'évolution imprévisible de la technologie.

Les résultats qualitatifs de l'étude de Kohnke et al. (2024) montrent qu'un déficit dans l'une ou plusieurs de ces cinq dimensions constitue des facteurs aggravants de technostress. Les travaux de Kohnke et coll. (2024) rejoignent ceux de (Shaban et al., 2025) qui soulignent que le technostress n'est pas seulement un problème technique, mais un phénomène psychologique et organisationnel, affectant la motivation, la satisfaction et l'identité professionnelle des enseignants.

3.6.3. Lien avec le contexte japonais et l'enseignement communicatif (CLT)

L'examen du phénomène de technostress en lien avec l'intégration de l'IA générative ne peut être dissocié des dynamiques déjà observées dans l'enseignement de l'anglais au Japon. En effet, les recherches sur les difficultés rencontrées par les enseignants japonais face à la méthode d'enseignement communicative ont montré que ces derniers se trouvent depuis plusieurs décennies dans une position délicate. D'un côté, les enseignants ressentent les pressions institutionnelles qui poussent à mettre en place des pédagogies centrées sur la communication orale et l'interaction. De l'autre, le poids historique du yakudoku, de l'approche centrée sur la grammaire-traduction et des pratiques liées aux examens d'entrée (Butler, 2007; Nishino & Watanabe, 2008). Cette tension contribue déjà à un climat de stress professionnel, marqué par un sentiment d'insécurité linguistique et par la crainte de perdre la face devant les élèves (Lin & Yamaguchi, 2011).

En synthèse, l'introduction de l'IA générative, telle que ChatGPT, peut à la fois exacerber et atténuer ces tensions. D'un côté, les enseignants affectés par l'une ou plusieurs des cinq dimensions du technostress proposées par Kohnke et al., (2024) sont susceptibles d'éprouver des difficultés. D'un autre côté, l'IA pourrait constituer une ressource stratégique pour contourner certains obstacles traditionnels. Elle peut notamment déléguer certaines dimensions communicatives ou évaluatives qui exposent l'enseignant japonais au risque de perte de face devant ses élèves. La présence de l'ALT, elle, est censée incarner la dimension communicative du CLT, mais souffre d'un flou de rôle et de problèmes d'intégration hiérarchique (Nishino & Watanabe, 2008). L'IA, en comparaison, peut servir de partenaire de conversation ou de facilitateur pédagogique, sans provoquer les mêmes frictions interpersonnelles. En d'autres termes, si l'ALT expose parfois l'enseignant japonais au risque de

perte de crédibilité, l'IA offre une médiation plus discrète, qui peut aider à maintenir l'autorité de l'enseignant tout en enrichissant la dimension communicative de la classe.

Ainsi, l'IA se trouve au cœur d'un paradoxe pédagogique et psychologique. Elle peut être perçue comme une source supplémentaire de complexité technologique et donc de technostress, mais elle peut aussi être réinterprétée comme une réponse à la difficulté structurelle du système éducatif japonais à instaurer une pédagogie communicative authentique. De ce point de vue, l'IA pourrait atténuer certaines contradictions entre les discours institutionnels, telles que le désir d'internationalisation (*kokusaika*) et le grand projet de Société 5.0 avec les pratiques sur le terrain en salle de classe. Ceci, en fournissant aux enseignants un outil qui compense leurs propres insécurités linguistiques et pédagogiques.

Il reste néanmoins essentiel de souligner que, comme pour l'intégration du CLT, l'impact de l'IA dépend fortement du soutien institutionnel, de la formation et des représentations sociales. Sans politiques claires de formation continue ni espaces collaboratifs pour partager les expériences, les enseignants risquent de revivre avec l'IA le même cycle de stress et de désengagement observé lors des tentatives d'introduire le CLT. Mais avec un accompagnement réfléchi, l'IA peut contribuer à transformer ce qui a longtemps été un obstacle culturel et pédagogique en une opportunité de réconciliation entre les attentes institutionnelles et les pratiques locales.

3.6.4. L'IA comme partenaire pédagogique

Comme il a été élaboré au chapitre 1, certains courants de la littérature récente envisagent l'intelligence artificielle non pas seulement comme un outil technologique, mais comme un véritable partenaire pédagogique capable de collaborer avec les enseignants dans des configurations variées (F. Huang et al., 2024; Miniankou & Puptsau, 2024; Mollick & Mollick, 2023). Cette évolution correspond à un changement de paradigme. Il ne s'agit plus simplement d'optimiser les tâches d'enseignement par des systèmes automatisés, mais de concevoir un espace de coconstruction du savoir où l'IA agit comme un agent complémentaire. D. Wang et al., (2020) distinguent à cet égard plusieurs niveaux de partenariat humain-IA. Ces niveaux incluent une large gamme d'application, passant du soutien logistique tel que la planification et correction, à l'accompagnement personnalisé des apprenants, jusqu'à l'orchestration

collaborative de scénarios pédagogiques. Dans le contexte japonais, cette dynamique prend une teinte particulière. Comme le rappellent Lin & Yamaguchi (2011), la culture éducative repose fortement sur le maintien de la légitimité et de l'infailibilité de l'enseignant. Or, comme plusieurs l'on souligner, incluant (Perry, 2023), l'obstacle que représente le manque de confiance des enseignants japonais vis-à-vis de leur compétence orale en anglais est majeur. En agissant comme partenaire, l'IA offre une possibilité de délestage qui réduit le risque de perte de face en déléguant certaines dimensions communicatives ou évaluatives du travail de l'enseignant. Cette médiation élargit la palette des stratégies didactiques, favorise la différenciation et permet une rétroaction plus immédiate aux apprenants (Brusilovsky, 2024; Holstein et al., 2020). Dans ce cas, l'enseignant peut développer un sentiment accru d'agentivité et de compétence. Le tout permet de créer des espaces d'expérimentation conformes aux exigences du CLT qui préservent tout de même l'équilibre hiérarchique attendu dans les interactions pédagogiques japonaises. À l'inverse, une implantation rapide et non accompagnée risque d'alimenter le technostress, l'incertitude professionnelle ou la crainte d'une déshumanisation de l'enseignement (Reich & Dukes, 2024). L'IA devient alors un facteur d'entrave, générant surcharge cognitive et anxiété plutôt que créativité et motivation. Ce double potentiel rappelle que l'IA n'est pas un substitut mécanique au modèle ALT, mais une opportunité de reconfigurer les relations pédagogiques. Toutefois, cette souplesse n'élimine pas les enjeux structurels. Elle exige un investissement en formation, une redéfinition du rôle professionnel et une réflexion critique sur l'équilibre entre tradition et innovation.

3.6.5. Tableaux comparatifs : ALT et IA à la lumière du CHM

Les sections précédentes ont montré que le modèle ALT et l'intégration de l'IA générative suscitent, dans le contexte japonais, des dynamiques à la fois prometteuses et contraignantes. Ces dispositifs ne peuvent être compris de manière univoque. Chacun comporte un double tranchant qui varie selon les conditions d'implantation, les représentations professionnelles et les modérateurs culturels.

Afin de condenser cette complexité et de préparer la transition vers l'analyse théorique du chapitre 5, les deux tableaux qui suivent illustrent ce propos. Le premier tableau met en lumière les dimensions contrastées de l'intégration de l'IA en tant que partenaire pédagogique. À gauche

figurent les opportunités et, à droite figurent les contraintes. L'équilibre entre ces deux pôles dépend des conditions d'implantation et du contexte culturel.

Le deuxième tableau présente une synthèse comparative des tensions identifiées dans la relation de travail des enseignants avec leurs assistants ALT et IA. Les dimensions, clarté des rôles, hiérarchie, charge cognitive, alignement pédagogique, agentivité, accessibilité, etc., sont chacune examinées à travers la grille du *Challenge-Hindrance Stress Model*. Cette mise en parallèle met en évidence ce qui peut être interprété comme défi positif et ce qui entre plutôt de la catégorie des obstacles contraignants.

Ces tableaux ne se limitent pas à résumer l'exposé précédent. Ils agissent à titre d'opérationnalisation analytique qui transforme le descriptif en une précatégorisation analytique. En d'autres termes, ils fonctionnent comme pont logique et visuel qui condense les observations empiriques et critiques du chapitre 3 et ouvre la voie à l'approfondissement conceptuel du chapitre 4. L'intérêt principal est de rendre immédiatement lisible en un coup d'œil, la dialectique entre opportunité et obstacle. Ceci a pour but de préparer l'analyse critique, qui interprétera ces tensions non pas comme des contradictions insolubles, mais comme des indices révélateurs du rôle de l'agentivité et du stress professionnel dans l'appropriation des innovations pédagogiques.

Tableau 1 Dimensions contrastées de l'intégration de l'IA partenaire pédagogique.

Opportunités (défis positifs)	Contraintes (défis obstacles)
Renforcement de l'approche communicative (CLT)	Technostress et surcharge cognitive
Atténuation de la « perte de face » en situation d'apprentissage	Déshumanisation perçue des interactions pédagogiques
Rétroaction immédiate et différenciation adaptative	Incertitude professionnelle et redéfinition du rôle enseignant
Rationalisation des tâches administratives	Dépendance accrue aux systèmes technologiques
Développement de l'agentivité et de l'autonomie des apprenants,	Accentuation des fractures numériques et des inégalités d'accès

Le tableau qui précède et le tableau qui suit permettent de condenser les tensions mises en évidence dans le chapitre 3 en une lecture comparative selon le modèle CHSM. Ils ont mis en relief la double nature des dispositifs étudiés. Ceux-ci sont porteurs à la fois de possibilités de

développement professionnel et de risques de surcharge ou de perte de sens. L'opération de précatégorisation effectuée ici prépare l'analyse théorique du chapitre 4, où ces tensions seront reprises de manière systématique et interprétées à la lumière du CHSM. Ce passage de la description critique à la conceptualisation marque le pivot de la réflexion et ouvre la voie à un cadrage plus rigoureux des enjeux liés à l'intégration de l'IA comme partenaire pédagogique.

Tableau 2. Lecture comparative des tensions

Dimensions	ALT - Défis positifs	ALT - Défis obstacles	IA - Défis positifs	IA - Défis obstacles
Clarté des rôles	Interaction humaine flexible, espace pour coconstruction pédagogique	Rôles ambigus, attentes contradictoires, flou hiérarchique	Rôles contractuels définissables, prévisibilité organisationnelle	Rigidité des paramètres, réduction possible du rôle humain
Hiérarchie et légitimité	Statut valorisant pour l'enseignant local lorsqu'il réussit à affirmer son leadership	Sentiment d'infériorité linguistique, hiérarchie implicite au profit du natif	Légitimité fondée sur la performance mesurable et les données	Risque de déshumanisation, perte de reconnaissance symbolique
Charge cognitive et stress professionnel	Partage des tâches, opportunité d'allègement	Coordination du temps, stress relationnel	Automatisation des tâches routinières, réduction de la surcharge	Technostress, sentiment de perte de contrôle, surveillance accrue
Alignement pédagogique (CLT, culture scolaire)	Apport d'authenticité linguistique, ouverture interculturelle	Décalage avec yakudoku et système d'exams, résistances locales	Intégration possible dans un enseignement hybride, adaptabilité technologique	Risque d'un enseignement décontextualisé, faible sensibilité culturelle
Agentivité et développement professionnel	Opportunité d'apprendre d'un pair étranger, enrichissement didactique	Dépendance linguistique, perte de confiance	Opportunité d'innovation, revalorisation de l'enseignant comme facilitateur	Déplacement du rôle vers la simple supervision, crainte d'obsolescence
Accessibilité et équité	Immersion réelle, bénéfice accru dans les régions privilégiées	Inégalités territoriales, dépendance à la disponibilité des ALT	IA accessible partout, démocratisation potentielle	Fracture numérique, coûts d'accès et de formation

Émotionnel et relationnel (nouveau)	Échanges interpersonnels, développement de confiance, capital relationnel	Malentendus interculturels, perte de face, tensions quotidiennes	Réduction des biais humains, neutralité perçue comme sécurisante	Absence d'empathie réelle, isolement affectif, manque de soutien humain
Éthique et identité professionnelle	Occasion de redéfinir les pratiques dans un cadre humain	Biais essentialiste & culturel, reproduction d'inégalités	Débat sur la valeur ajoutée humaine, ouverture vers une redéfinition du métier	Enjeux éthiques (données, transparence), perte de sens et dilution de l'identité enseignante
Durabilité et temporalité	Effet durable grâce aux échanges interculturels vécus	Dépendance au recrutement externe, instabilité du dispositif	Intégration possible dans une vision à long terme, évolutivité des outils	Coût d'adaptation élevé à court terme, obsolescence rapide, incertitudes

Ces tensions ne sont pas seulement techniques, elles sont directement liées à la problématique initiale de ce mémoire. Qu'il s'agisse de l'introduction des ALT dans les années 1980 ou, plus récemment, de l'arrivée de l'intelligence artificielle en classe, chaque innovation externe interroge la capacité des enseignants japonais à maintenir leur rôle face aux élèves. Dans les deux cas, ceux-ci se trouvent confrontés au risque de voir leur légitimité fragilisée par les idéologies nativistes et par des attentes pédagogiques contradictoires. Le modèle CHSM permet de rendre compte de cette ambivalence en montrant comment ces apports extérieurs peuvent être interprétés tantôt comme des occasions de renforcer la posture professionnelle, tantôt comme des menaces pour l'identité enseignante.

3.7. Conclusion de l'État de la littérature

Le parcours de ce deuxième chapitre a mis en évidence un ensemble de tensions qui structurent l'expérience des enseignants face aux dispositifs de coenseignement avec ALT et à l'intégration croissante de l'IA générative. L'analyse a montré que ces deux modalités, bien que profondément différentes dans leur nature, l'une fondée sur l'interaction humaine interculturelle, l'autre sur l'automatisation technopédagogique présente des similitudes marquées dans leurs effets ambivalents sur le travail enseignant.

Les constats présentés tout au long du chapitre peuvent être résumés en trois observations principales. Premièrement, les deux dispositifs introduisent un potentiel de développement professionnel et d'innovation pédagogique, que ce soit par l'exposition à des pratiques interculturelles ou par la possibilité d'alléger la charge cognitive grâce à l'automatisation. Deuxièmement, ce potentiel est contrebalancé par des contraintes structurelles et culturelles persistantes. Ces contraintes incluent le flou des rôles, les hiérarchies implicites, les résistances pédagogiques liées au yakudoku et aux examens, le technostress ou encore la perception de perte de légitimité. Troisièmement, les ALT autant que les IA soulèvent des enjeux affectifs et identitaires. Ces enjeux incluent le sentiment de perte de face et d'insécurité psychologique dans le cas du coenseignement, crainte de déshumanisation et d'obsolescence professionnelle dans le cas de l'IA.

Cette ambivalence ne devrait pas être perçue comme un paradoxe insoluble. Elle doit plutôt être interprétée comme l'indice que l'introduction d'innovations pédagogiques agit comme un révélateur des dynamiques de stress professionnel et d'agentivité. La dialectique entre opportunités et obstacles invite à dépasser une vision descriptive des tensions pour les inscrire dans un cadre théorique permettant de comprendre comment les enseignants perçoivent et transforment ces pressions.

C'est précisément ce rôle que supporte le *Challenge-Hindrance Stress Model* (CHSM). Les tableaux 1 et 2 ont amorcé cette opération de précatégorisation. La conclusion du chapitre 3 confirme la nécessité d'un tel cadre. Pour comprendre la manière dont les enseignants japonais accueillent ou rejettent ces dispositifs, il faut analyser les facteurs non pas seulement en termes de présence ou d'absence, mais en fonction de la signification qu'ils revêtent pour ceux qui les vivent tantôt comme des défis stimulants, tantôt comme des entraves paralysantes.

Le chapitre suivant approfondira donc cette perspective en mobilisant le CHSM comme grille d'interprétation systématique. Il permettra de théoriser les tensions identifiées ici et de proposer une lecture analytique capable d'éclairer à la fois les risques et les opportunités associés à l'intégration de l'IA comme partenaire pédagogique dans le contexte japonais.

Chapitre 4 Cadre théorique

Le cadre Challenge Hindrance Stress Model a d'abord été développé par Cavanaugh et al., (2000) puis il a été enrichi par Lepine et al. (2005). Ce cadre, dont l'esquisse a été brossée plus tôt, est élaboré ici de manière plus complète. Le CHSM est issu de la psychologie organisationnelle et propose que les sources de stress ne sont pas homogènes, mais perçues différemment selon leur potentiel de développement (Cavanaugh et al., 2000; LePine, 2005). Ce modèle distingue deux catégories de stressors. Les stressors de type défis positifs originellement appelés « *challenge stressors* » regroupent les situations qui bien qu'exigeantes, sont porteuses de développement. Les défis de type obstacles, traduction du terme anglais « *hindrance stressors* », à l'opposé, font référence à des contraintes vécues comme inutiles ou paralysantes.

Les tensions mises en évidence dans les chapitres précédents concernent à la fois l'intégration d'assistants de langue étrangers et l'arrivée progressive de l'intelligence artificielle en éducation. Bien que distincts dans leur nature l'un humain et l'autre technologique, ces dispositifs ont le même effet déstabilisant. Ils redéfinissent le rôle de l'enseignant japonais, tant dans ses pratiques pédagogiques que dans sa légitimité sociale. La classification des stressors comme positifs ou obstacles est particulièrement éclairante pour comprendre la situation des enseignants. Le travail en binôme avec des ALT peut, dans certains contextes, être interprété comme un défi stimulant favorisant l'ouverture interculturelle et le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Cependant, lorsque la répartition des rôles demeure floue ou que l'enseignant local sent sa légitimité diminuée, les facteurs de stress négatifs, comme le doute professionnel et la démotivation, sont alimentés. L'expérience de l'enseignant bascule alors vers la catégorie obstacle. Ainsi, le CHSM propose que certains facteurs soient vécus comme des défis positifs, en ce sens qu'ils stimulent l'apprentissage, la motivation et l'agentivité. D'autres facteurs prennent la forme d'entraves vécues comme des obstacles qui réduisent la performance et érodent le sens du travail.

Cette distinction, fondée sur la perception subjective des individus, offre un cadre propice pour analyser des contextes où innovation et contrainte coexistent, comme c'est le cas dans l'enseignement de l'anglais au Japon. L'intérêt du CHSM ne réside donc pas seulement dans la taxonomie qu'il propose, mais dans la capacité qu'il donne d'interpréter les tensions relevées au précédent. Les deux tableaux de la section 3.6.5 ont esquissé une précatégorisation des

dimensions étudiées (clarté des rôles, hiérarchie, charge cognitive, alignement pédagogique, agentivité, accessibilité, enjeux relationnels et identitaires). La suite du chapitre 4 développe ces tensions en montrant comment elles s'articulent avec les mécanismes d'agentivité et les représentations culturelles, dans le but de mettre en lumière la logique sous-jacente aux perceptions contrastées des enseignants.

Une fois cette tâche accomplie, il est important de souligner qu'identifier la nature d'un stressor n'équivaut pas à le surmonter. Le CHSM est un outil de diagnostic puissant, cependant, il ne fournit pas de résolution à la question des compétences nécessaires pour transformer un obstacle paralysant en un défi formateur. C'est pour cette raison qu'après avoir fait plusieurs liens propices à l'analyse via le CHSM, le modèle *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) sera amené pour examen. Le TPACK est l'un des cadres les plus largement mobilisés pour aider à l'intégration de la technologie. Ce mémoire s'appuiera cependant surtout sur la version élargie de ce cadre, le *Technological Pedagogical Cultural Content Knowledge* (TPACCK) que propose Haga (2024). Le TPACK permet de passer de la compréhension des tensions qui affectent l'enseignant principalement au niveau psychologique, à l'identification des savoirs concrets. Ces savoirs touchent aux aspects technologiques, pédagogiques et disciplinaires. Toutefois, le cadre élargi de Haga (2024) offre une perspective unique et propice à ce mémoire puisque bien que la chercheuse d'origine japonaise étudie les phénomènes propres à son pays, elle utilise la culture canadienne comme contrepoint pour éclairer ses recherches locales. Crucialement, son cadre élargi insiste sur l'importance des aspects culturels que les enseignants doivent maîtriser pour intégrer l'IA de manière efficace et sereine.

4.1. Racines conceptuelles et portée analytique du CHSM

4.1.1. Présentation du modèle.

Le modèle *Challenge-Hindrance Stress Model* s'appuie sur la théorie transactionnelle du stress développée par Lazarus & Folkman (1984), qui définissent le stress comme le résultat d'une évaluation cognitive de la situation par l'individu. Cavanaugh et al. (2000) reprennent ce thème et proposent une typologie distinctive, celui des stressors perçus comme des défis positifs qui sont des sources de motivation et de développement en contraste avec les défis de type obstacles qui génèrent des frustrations et encouragent le retrait. Lepine et al. (2005) viennent

ensuite enrichir le modèle en mettant de l'avant le rôle différencié de ces deux catégories sur l'engagement, la performance et le bien-être.

4.1.2. Limites identifiées par la littérature

Le CHSM est un cadre de référence fréquemment utilisé pour analyser la manière dont les individus évaluent leurs sources de stress professionnels. Cependant, plusieurs études ont souligné le fait que ce cadre ne permet pas de faire entièrement justice à toute la complexité des contextes éducatifs et interculturels (Crawford et al., 2010a; Horan et al., 2020; Mazzola & Disselhorst, 2019).

Le modèle, d'abord conçu dans des environnements organisationnels occidentaux, repose sur une dichotomie nette entre les stressors perçus comme sources de motivation et de croissance et ceux perçus comme sources de contrainte ou de découragement. Or, comme le font valoir Crawford et al. (2010), cette distinction s'avère parfois trop rigide pour décrire la réalité vécue sur le terrain. Certains facteurs de stress, tels que la charge de travail ou les changements technologiques, ne peuvent être classés de manière univoque. Ils peuvent être simultanément perçus comme stimulants et épuisants, selon la situation ou le profil de l'enseignant.

De même LePine et al. (2016) insiste sur la dimension temporelle du stress, souvent négligé dans les formulations initiales du modèle. Ils insistent sur le fait que la perception d'un stressor n'est pas statique, mais qu'elle évolue plutôt au fil du temps, en fonction de l'expérience accumulée, du soutien offert par l'institution ou de la dynamique d'équipe. Enfin, comme l'avaient souligné au départ Lazarus & Folkman, (1984), l'évaluation du stress demeure profondément contextuelle. Celle-ci repose largement sur des normes culturelles, des attentes institutionnelles et sur le climat organisationnel dans lequel l'enseignant évolue.

Ces observations ne remettent pas en cause la pertinence du CHSM, mais elles dirigent vers une interprétation plus souple et située. Dans la perspective de ce mémoire, le modèle est donc adapté de manière heuristique afin de mieux saisir la réalité japonaise. L'adaptation faite ici tient compte des rapports hiérarchiques, de la valorisation de l'harmonie sociale et de la préférence pour les changements graduels et progressifs. Le tableau ci-dessous présente les principales adaptations retenues. Il met en relation les limites reconnues dans la littérature ainsi que les

ajustements proposés dans ce travail et leurs manifestations concrètes dans le contexte éducatif japonais.

Tableau 3. Adaptations heuristiques du modèle CHSM

Limites du CHSM dans la littérature	Adaptations retenues dans ce mémoire	Illustrations dans le contexte japonais
Rigidité de la dichotomie défi / obstacle (Crawford et al., 2010) Certains stressseurs ne peuvent pas être classés clairement dans une catégorie.	Ajout d'une catégorie ambiguë/conditionnelle Reconnaissance des situations où un facteur peut être vécu simultanément comme stimulant et contraignant.	La collaboration avec un ALT ou un agent intelligent peut être perçue comme une opportunité de développement, mais aussi comme une menace à la légitimité de l'enseignant japonais.
Absence de dimension temporelle (LePine et al., 2016) La perception des stressseurs peut évoluer selon l'expérience, le soutien ou les conditions de travail.	Intégrer une perspective dynamique Un facteur de stress peut changer de catégorie au fil du temps.	La charge de travail liée à l'usage des TICE peut d'abord être vécue comme une surcharge anxiogène, mais devenir plus tard une source d'efficacité et de reconnaissance professionnelle avec l'expérience et la formation.
Manque de prise en compte des facteurs contextuels (Lazarus & Folkman, 1984) La perception reste indissociable du milieu culturel et organisationnel.	Prendre en compte le contexte organisationnel et culturel Le modèle est appliqué comme un cadre flexible.	Les tensions liées à l'innovation ou à l'identité professionnelle s'expriment différemment au Japon. (hiérarchie, harmonie sociale et valeurs collectives).

L'adaptation du modèle CHSM qui est proposée dans le tableau ci-haut sera expliquée en détail au point 4.1.3. Il importe ici de préciser que les modifications ne visent pas à altérer la logique de base du modèle. Les changements ont pour but de renforcer la portée analytique pour mieux répondre au contexte japonais. Ces ajustements admettent la fluidité, la temporalité et la dimension culturelle du stress techno pédagogique. Ainsi, cette version contextualisée du CHSM servira de base au cadre théorique développé dans les sections suivantes, où elle sera arrimée aux dynamiques de l'identité professionnelle et de la transformation institutionnelle.

4.1.3. Adaptation proposée pour ce mémoire

C'est ici que les adaptations illustrées au tableau 3. sont explicités comme promis plus tôt. Dans le présent mémoire, le CHSM est mobilisé non pas comme une typologie rigide, mais comme un cadre heuristique souple permettant de saisir la complexité des situations rencontrées par les enseignants d'anglais au Japon. Trois ajustements au modèle sont proposés pour structurer cette démarche. Premièrement, l'ajout d'une catégorie ambiguë-conditionnelle permet de tenir compte des stressseurs qui sont parfois positifs ou contraignants, en fonction des perceptions influencées par les médiateurs. Deuxièmement, l'intégration de la dimension temporelle permet d'étudier comment l'évaluation des situations se transforme en fonction des expériences et des conditions de travail. Troisièmement, la prise en compte des facteurs contextuels replace l'analyse dans un cadre culturel et organisationnel, en évitant une lecture trop abstraite ou universaliste du modèle.

Ces adaptations ne visent pas seulement à répondre aux critiques de la littérature. Elles constituent aussi une stratégie méthodologique pour interpréter les tensions observées dans ce mémoire. Elles permettent de dépasser une lecture psychologisante du stress pour y inclure les dimensions institutionnelles et identitaires, essentielles dans le cas japonais. Le CHSM devient par conséquent moins un outil de classification qu'un dispositif d'éclairage, qui aide à comprendre comment innovation, contraintes et identité professionnelle s'entrecroisent dans la réalité quotidienne des enseignants.

4.1.4. Critiques et limites du modèle

Bien que le CHSM demeure un outil utile pour distinguer les stressseurs perçus comme leviers de performance ou comme entraves au bien-être, la littérature souligne plusieurs limites. Premièrement, la dichotomie défi-obstacle est trop rigide pour rendre compte de situations complexes ou ambivalentes (Crawford et al., 2010b; Webster et al., 2011). Deuxièmement, l'évaluation des stressseurs est dynamique, puisque les enseignants ont des opportunités constantes de réviser les perceptions qu'ils ont de leur environnement de travail (Lazarus & Folkman, 1984). Finalement, les effets du stress ne se limitent pas à la motivation ou à la performance. Des recherches récentes ont mis en évidence leur impact sur l'épuisement, l'identité professionnelle et l'agentivité (Kunzelmann et al., 2025; Xu et al., 2023). Les critiques de ces auteurs invitent à utiliser le CHSM avec prudence, non pas comme une typologie figée, mais

comme un cadre souple qui intègre l'ambiguïté, la temporalité ainsi que les médiateurs culturels et institutionnels.

4.1.5. Pertinence du contexte japonais

Au-delà des critiques théoriques des auteurs déjà mentionnés, la pertinence de cette catégorisation apparaît de manière encore plus nette dans le contexte japonais. Les tensions recensées au chapitre précédent montrent que les stressors vécus par les enseignants ne se laissent pas aisément classer en défis motivants d'un côté et en obstacles paralysants de l'autre. L'innovation techno pédagogique, dont la Société 5.0 fait la promotion, est présentée comme un moteur de modernisation et d'ouverture internationale. Pourtant, dans la pratique, son évaluation reste profondément ambivalente. Certains enseignants y voient une chance d'accroître leur agentivité et de diversifier leurs pratiques, tandis que d'autres soulignent la surcharge de travail et la perte de contrôle qu'elle engendre lorsqu'elle est imposée sans accompagnement suffisant. Ce double visage illustre la grande nécessité d'élargir le CHSM de manière à inclure des stressors ambigus ou conditionnels, dont l'effet dépend de facteurs contextuels.

Cette ambivalence est d'autant plus forte que la perception des stressors est filtrée par des normes culturelles et institutionnelles spécifiques. Dans un système éducatif où la hiérarchie, le conformisme et le souci d'harmonie jouent un rôle central, ce qui pourrait apparaître ailleurs comme un défi stimulant peut ici être interprété comme une menace à l'équilibre collectif ou au statut professionnel. Ainsi, le coenseignement avec des assistants de langue (ALT) ou l'introduction d'outils d'intelligence artificielle sont censés enrichir la pratique pédagogique. Cependant, ils sont souvent décrits comme des expériences qui fragilise et sont susceptibles de mettre en cause la légitimité des enseignants et d'alimenter un sentiment de perte de face. Ces situations mettent en lumière les limites d'une lecture strictement motivationnelle du CHSM et justifient une adaptation qui permet de mieux saisir les dimensions et médiations culturelles et identitaires propres au Japon.

Enfin, la dimension identitaire elle-même apparaît comme un enjeu qui excède les catégories initiales du modèle. Les enseignants d'anglais évoluent dans un espace marqué par le Nihonjinron et le kokusaika, où leur légitimité linguistique et professionnelle se trouve

constamment négociée. L'introduction d'innovations ou de nouveaux rôles pédagogiques n'agit donc pas seulement sur leur motivation ou leur engagement, mais également sur la construction de soi en tant qu'enseignant. Dans cette perspective, le CHSM demeure un outil précieux, mais à condition de l'utiliser de manière souple, en intégrant la temporalité des réévaluations et l'importance des médiateurs culturels et institutionnels. C'est sur cette base que seront interprétées les trois tensions majeures du corpus innovation, contraintes et identité dans le but de proposer une grille conceptuelle adaptée au terrain japonais.

4.2. L'innovation comme tension positive ou obstacle

L'innovation technopédagogique constitue un exemple particulièrement éclairant de tension pouvant être lue à travers le prisme du CHSM. La littérature souligne le potentiel mobilisateur de l'innovation. Certains auteurs, pour leur part, s'attachent à la capacité des outils numériques et de l'intelligence artificielle à accroître l'engagement des apprenants et à renouveler les pratiques pédagogiques. Nombreux croient au potentiel qu'a l'IA de renforcer l'agentivité des enseignants lorsqu'ils bénéficient de formation adéquate et d'un environnement favorable. Dans cette perspective, l'innovation agit comme un levier de développement professionnel et comme une source de motivation intrinsèque.

Cette lecture optimiste doit cependant être nuancée, d'autres travaux insistent sur les coûts cachés de ces mêmes innovations. Lorsqu'elles sont introduites sans accompagnement suffisant, elles génèrent des surcharges de travail, des sentiments de perte de contrôle et parfois de l'anxiété technologique. Le recours à de nouveaux dispositifs peut ainsi se traduire non pas par une dynamique d'apprentissage, mais par une forme d'entrave ou de fatigue professionnelle. Le contraste entre ces deux lectures, innovation comme ressource ou comme contrainte, illustre la pertinence du CHSM, qui permet de rendre compte du caractère profondément ambivalent de ce type de stresser. La culture du kaizen, mentionnée au chapitre 1, fait référence au concept d'amélioration continue et entre ici en tension directe avec l'injonction disruptive de la Société 5.0. Ceci positionne la culture comme un modérateur important qui peut faire basculer la perception d'une innovation. La politique nationale de Société 5.0, qui fait de l'innovation technologique un impératif stratégique, peut-être perçue comme une mission à laquelle le corps enseignant doit nécessairement s'aligner. Pourtant, sur le terrain, les conditions d'implémentation varient considérablement. Certains enseignants, bien

formés et soutenus, décrivent l'usage d'outils numériques comme un défi stimulant qui renforce leur agentivité. D'autres, confrontés à un manque de temps, de formation ou de soutien institutionnel, le vivent au contraire comme une entrave supplémentaire dans un quotidien déjà marqué par des surcharges. Ainsi, le même stresser, qui peut ici porter l'épithète globale « d'innovation techno pédagogique », peut donc basculer d'une catégorie à l'autre selon les ressources disponibles et la perception culturelle du rôle enseignant.

Il faut ainsi conclure que, l'innovation est un facteur à double tranchant. Le CHSM ne permet pas tant de définir ce qu'est l'innovation que de comprendre comment elle est vécue dans un contexte donné. Elle peut tour à tour représenter une opportunité de développement ou un supplément de travail. C'est cette dynamique, plutôt que la nature intrinsèque de l'innovation, qui éclaire la manière dont les enseignants négocient leurs tensions professionnelles. Cette lecture prépare l'analyse des contraintes structurelles et organisationnelles, objet de la section suivante.

4.2.1. Potentiel motivateur de l'innovation

L'innovation technopédagogique est souvent décrite comme un levier de motivation et de renouvellement pédagogique. Holstein et al. (2020) proposent à cet effet un cadre conceptuel décrivant comment l'IA et les enseignants peuvent se partager la fonction d'adaptation pédagogique, notamment pour appuyer le jugement professionnel de l'enseignant dans ses décisions. Ji et al. (2023), de leur côté, montrent que l'IA conversationnelle pourrait potentiellement alléger la charge de travail des enseignants par l'orchestration de classe, tout en soulignant que les données empiriques sur cette collaboration humain-IA demeurent encore limitées. De même, Obari (2021) souligne que l'usage des plateformes collaboratives et des assistants virtuels permet d'enrichir l'enseignement de l'anglais et de stimuler l'engagement des étudiants.

Cette perspective positive trouve un écho concret dans le contexte japonais. L'étude de cas de Toyokawa et al. (2023), menée dans un environnement d'apprentissage misant sur l'analytique de l'apprentissage (soit la collecte et l'analyse de traces comportementales telles que le temps passé sur une tâche, les annotations ou le parcours de navigation), démontre le potentiel de l'IA. Dans le cadre du CHSM, après s'être penchés particulièrement sur les IA permettant des

analyses personnalisées, ils positionnent ces outils comme offrant des défis de type positifs. Selon eux, la capacité de ces outils d'obtenir des données objectives sur le processus d'apprentissage, tel que le temps passé sur chaque exercice, les annotations, et le mode de navigation représente une opportunité de développement professionnel pour l'enseignant. Elle renforce son agentivité en lui offrant des preuves tangibles pour orchestrer des interventions plus précises et pour partager les progrès des élèves avec les parents de manière objective (Toyokawa et al., 2023). Dans cette optique, cette étude confirme les recherches mentionnées au chapitre 1 qui soutiennent que l'innovation n'est pas qu'un outil pour les apprenants. C'est aussi une ressource particulièrement utile à l'enseignant, permettant à celui-ci d'affiner son expertise pédagogique et d'engager un dialogue éclairé avec toutes les parties prenantes.

4.2.2. Risques de surcharge ou de fragilisation

Toutefois, d'autres auteurs nuancent la lecture optimiste de Toyokawa et al. (2023). Notons que ces divergences d'opinions ajoutent à la crédibilité du principe d'ambiguïté et de mutabilité des catégories du CHSM. Parmi les détracteurs, Reich & Dukes (2024) insistent sur le risque de surcharge due à l'innovation, établissant des liens explicites avec le rythme accéléré des réformes numériques, qui génèrent souvent de la confusion et du stress.

Après avoir décrit les innovations technologiques de manière optimiste, Toyokawa et al. (2023) contribuent eux même à la présentation des deux côtés de la médaille. Leurs observations de terrain illustrent des façons inattendues dont l'innovation peut basculer vers la catégorie obstacle. Ils ont observé que l'un des élèves participant à leur recherche a développé une fixation sur les fonctionnalités techniques de la plateforme, comme le minuteur et la navigation des pages. Ces aspects pratiques de l'outil représentaient des distractions et détournaient l'attention de l'élève. Ce comportement démontre que la technologie elle-même peut devenir une source de distraction et de surcharge cognitive. Du point de vue de l'enseignant, la machine amène alors de nouvelles complexités à orchestrer. En somme, à cause de l'innovation, l'enseignant doit non seulement gérer la compréhension pédagogique, mais aussi les comportements négatifs induits par l'outil.

De plus, la même étude révèle des obstacles structurels majeurs qui transforment l'innovation en fardeau. Les chercheurs ont rencontré des difficultés à obtenir le consentement des parents,

certaines se montrant réticents face à l'apprentissage piloté par les données. Cela indique un manque de préparation au sein de la communauté. Cette lacune de préparation isole l'enseignant qui aimerait innover. Finalement l'étude de cas japonaise de Toyokawa et al. (2023) souligne le problème de la multiplicité des outils et du manque d'interopérabilité, qui représente un fardeau bien documenté, selon le Ministère des Affaires intérieures du Japon (MIC, 2021). Lorsque les outils ne sont pas intégrés de manière transparente, ils génèrent une charge de travail supplémentaire pour la gestion des données, des connexions et de la formation. Cette dernière réflexion confirme les observations de Matsumoto (2022) sur la fragilisation de la confiance professionnelle lorsque les outils sont imposés sans un soutien adéquat.

4.2.3. Une dynamique ambivalente dans le contexte japonais

La lecture de l'étude de cas récent de Toyokawa et al. (2023) permet de faire passer cette analyse plus large, d'affirmations théoriques et globales à une application du CHSM concrète et spécifique à l'enseignement au Japon. Cette étude confirme que l'ambivalence est particulièrement visible dans ce pays, où l'innovation éducative s'inscrit dans le projet politique de Société 5.0. Comme l'innovation n'y est pas simplement encouragée, mais est présentée comme un impératif national, les pressions ambivalentes ressenties par les enseignants risquent d'être accrues. Rappelons que le désir d'innovation se heurte aussi à la culture du kaizen, qui valorise l'amélioration progressive, et non pas les changements rapides (Yunus, kuloglu, 2021). Dans un tel contexte, il est possible qu'il soit difficile pour les enseignants de départir les aspects positifs d'une innovation est ce qui fait d'elle une mission sociale. De plus, cet effort de désembrouillage risque d'avoir des résultats différents d'un enseignant à l'autre. En d'autres termes, l'innovation au Japon illustre parfaitement la plasticité du CHSM. Sa catégorisation dépend moins de la nature de la technologie que de la perception subjective des enseignants, de leurs ressources disponibles et du cadre institutionnel qui les entourent.

4.3. L'enseignement de l'anglais au Japon et le modèle ALT

4.3.1. Héritage historique et réformes éducatives

Les tableaux de la section 3.6.5 ont permis de présenter les principales sources de tension identifiées dans la littérature, en les répartissant selon les dimensions de défi et d'obstacle

proposées par le modèle CHSM. Le présent chapitre s'appuie sur ces catégories pour approfondir leur portée théorique et examiner comment elles se manifestent dans le contexte spécifique des enseignants japonais. En guise de mini-synthèse reprenant l'un des thèmes du chapitre 1, rappelons que, depuis les années 1980, le ministère de l'Éducation (MEXT) a multiplié les initiatives pour promouvoir la compétence communicative en anglais. Ces efforts ont donné lieu notamment à l'introduction du Japan Exchange and Teaching Programme (JET) et à l'intégration d'*Assistant Language Teachers* (ALT) dans les écoles japonaises (O'Neill & Swanson, 2012). L'enseignement de l'anglais s'inscrit donc dans une trajectoire historique marquée par des réformes successives visant à concilier les attentes locales et les pressions internationales. Les politiques gouvernementales reflètent une volonté de répondre aux critiques internationales sur les faibles résultats des apprenants japonais en communication orale, tout en soutenant la stratégie de « *kokusaika* » (internationalisation). Les ALT ont favorisés dès les années 1980 un modèle pédagogique centré sur la communication, l'IA soulève aujourd'hui des attentes similaires en matière d'innovation. Dans les deux cas, les enseignants se trouvent placés face à des demandes qui valorisent des compétences qu'ils estiment parfois fragiles, soit l'expression orale et l'usage de la technologie. Cette situation nourrit une ambivalence profonde entre opportunité de modernisation et menace de perte de contrôle.

Au Japon, l'accueil et l'intégration de l'IA sont nécessairement filtrés par un grand nombre de valeurs, de traditions et d'attentes sociétales. Les paragraphes suivants explorent trois modérateurs influents mentionnés au chapitre 1. D'abord viennent la hiérarchie et le besoin de préserver la face, concept très présent au Japon et connu localement sous le nom « *men-tsu* ». Ensuite le *Yakudoku* et le *juken* forment ensemble un modérateur unique. Le *Yakudoku* rappelons-le, est une pratique pédagogique basée sur la traduction et la grammaire, alors que le *juken* est le système d'examens d'entrée à l'université. Le dernier modérateur est l'animisme technologique, qui ne saurait être dissocié de la relation japonaise avec les machines. Cette analyse permettra de conférer un caractère concret aux facteurs qui déterminent si l'IA est perçue comme un défi ou un obstacle pour les enseignants sur le terrain.

4.3.2. Le modèle ALT et l'ambiguïté des rôles

L'ambiguïté des rôles entre ALT et enseignants japonais, déjà présentée en introduction (voir Problématique, section « Contexte théorique, culturel et pédagogique »), agit comme un

stresseur ambivalent dans la perspective du CHSM. D'une part, la hiérarchie institutionnelle qui en découle peut offrir un cadre sécurisant et prévisible pour certains enseignants, ce qui représente un facteur positif. D'autre part, elle constitue pour d'autres une entrave importante à leur sentiment d'autonomie et une cause de pression psychologique accrue, ce qui en fait un obstacle.⁸

4.3.3. Impact sur les enseignants japonais

Comme le résume le tableau 1 (qui oppose, entre autres, le renforcement de l'approche communicative aux risques de technostress, et le développement de l'autonomie des apprenants aux fractures numériques), le modèle ALT est un stresseur profondément ambivalent, source à la fois de défis et d'obstacles. Comme établi précédemment (voir « Héritage historique et réformes éducatives »), l'insécurité linguistique liée à la présence des ALT (Kubota, 2020; Nagatomo, 2012) et le recours au yakudoku comme stratégie de protection professionnelle placent l'enseignant japonais dans une position fragilisée, une dynamique que l'IA, en tant que phase suivante du même processus d'externalisation, tend à accentuer. Alors que les ALT sont perçus comme des modèles de locuteurs natifs et, à ce titre souvent idéalisés, les enseignants locaux doivent constamment justifier leur rôle pédagogique malgré leur statut de professionnels certifiés. Cette tension renforce parfois un recours à l'enseignement par la traduction et la grammaire yakudoku pour permettre aux enseignants de maintenir une autorité professionnelle sans s'exposer à l'épreuve de la communication orale. De plus, l'obsession institutionnelle pour les examens standardisés continue de valoriser les compétences de lecture et d'écriture au détriment de l'oral, ce qui limite l'efficacité du modèle ALT dans la promotion de la méthode communicative. ALT et IA apparaissent ainsi comme deux phases successives d'un même processus. C'est-à-dire, l'externalisation partielle de la compétence pédagogique et linguistique hors de la « figure » de l'enseignant japonais. Cette dynamique alimente la crainte d'un effritement de l'autorité et de la légitimité de l'enseignant. Cependant, cette difficulté majeure force les parties prenantes à envisager un rôle reconfiguré pour l'enseignant japonais. Elle entrevoit la place d'une « figure » enseignante médiatrice culturelle et techno pédagogique.

⁸ Voir aussi Tajino & Tajino (2000) et Mahoney (2004), qui montrent que l'absence de définition claire des responsabilités entre ALT et enseignants japonais crée des tensions pédagogiques et identitaires.

Plus spécifiquement, face à la compétence linguistique souvent idéalisée de l'ALT et à l'efficacité croissante de l'IA pour les tâches de traduction et de répétitions grammaticales, l'enseignant japonais retrouve sa légitimité en se positionnant comme un expert de l'orchestration. En tant que médiateur culturel, il ne se contente plus de transmettre la grammaire ou de laisser l'ALT animer l'oral. Son rôle pivote pour faciliter l'interprétation et l'intégration des pratiques communicatives et des nuances culturelles. Il transforme ainsi ses propres insécurités linguistiques et celles des élèves en compétence interculturelle. Du même coup, son rôle de médiateur technopédagogique le repositionne au rang, nom moins élevé, de concepteur de dispositifs d'apprentissage. Il devient responsable de l'intégration stratégique des outils d'intelligence artificielle et des ressources orales dans un curriculum cohérent et adapté aux exigences locales, comme notamment les examens. Avec ce pivot, la valeur de l'enseignant n'est plus tributaire de sa performance orale, mais elle s'appuie plutôt sur sa capacité à orchestrer un environnement d'apprentissage comportant des éléments complexes et variés. L'enseignant modérateur et orchestrateur réaffirme ainsi son autorité professionnelle non plus nécessairement comme expert langagier, mais plutôt comme pédagogue possédant une expertise curriculaire valorisante.

4.3.4. Le lien avec le stress et l'agentivité

Ces dynamiques institutionnelles et pédagogiques ne sont pas sans conséquence sur le bien-être et la motivation des enseignants japonais. L'ambiguïté des rôles, l'insécurité linguistique et les attentes contradictoires du système éducatif constituent des stressseurs obstacles dans la perspective du CHSM, susceptibles d'alimenter la dépression, le désengagement et le sentiment général d'insatisfaction. Toutefois, certains enseignants mobilisent leur agentivité pour redéfinir leur rôle. Pour y arriver, ils optent pour une approche de collaboration active avec l'ALT, et favorisent l'appropriation des outils technologiques dans l'espoir de compenser leur insécurité linguistique. Une autre approche est celle de réinterpréter les injonctions ministérielles à la lumière de leurs propres valeurs pédagogiques. Obari (2021) montre, par exemple, que l'usage des technologies numériques permet à certains enseignants japonais de reprendre confiance dans leur rôle de médiateurs pédagogiques. Ils y arrivent en diversifiant les formes de communication sans dépendre exclusivement de leurs propres compétences orales.

La figure qui suit illustre la manière dont les tensions identifiées précédemment, soit l'innovation, les contraintes structurelles et l'identité professionnelle, s'articulent dans le cadre du CHSM. Elle reprend aussi les trois adaptations heuristiques présentées au tableau 3 : (a) ambigu-conditionnel, qui rend compte des stressseurs pouvant être vécus simultanément comme stimulants et contraignants ; (b) dimension temporelle, qui rend compte du fait qu'un même stressseur peut changer de catégorie au fil du temps et de l'expérience ; et (c) facteurs contextuels, qui rend compte de l'influence du milieu culturel et organisationnel sur cette perception. Ces trois catégories permettent de situer des éléments tels que l'innovation technopédagogique, les contraintes organisationnelles et les enjeux identitaires à la frontière entre les stressseurs perçus comme positifs et ceux perçus comme des obstacles. Elles seront analysées plus en détail dans le reste du chapitre.

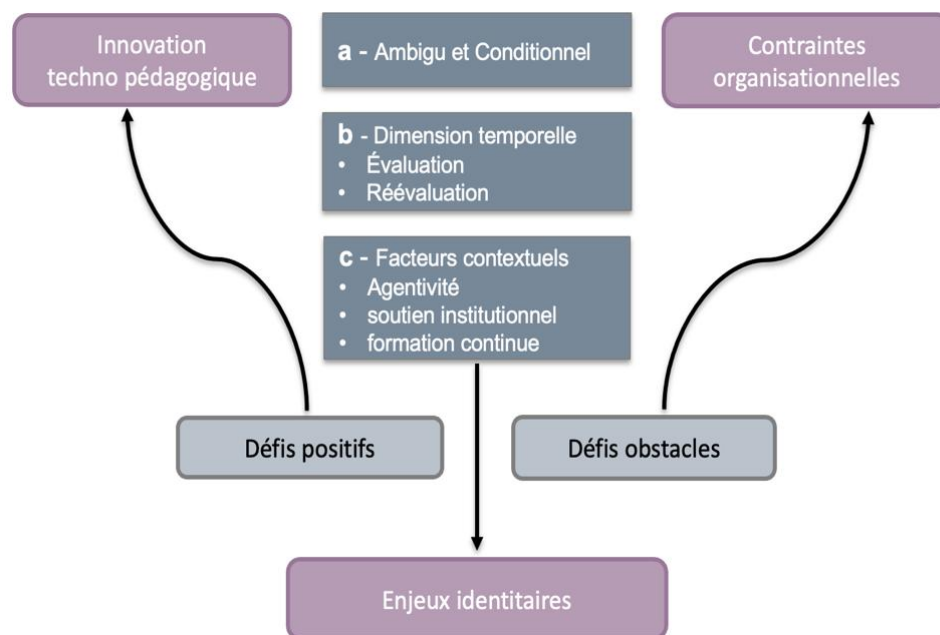


Figure 1. Adaptation du CHSM aux tensions de l'enseignement de l'anglais au Japon.

4.3.5. Une relecture du modèle CHSM à l'ère de l'IA

Jusqu'ici il a surtout été question des contraintes et du profil qui affectent le quotidien professionnel des enseignants. Cependant, l'émergence de l'IA générative réactive les tensions mentionnées au chapitre 1 autour de l'enseignement de l'anglais. Elle impose aussi du même coup une réévaluation de la place des assistants humains étrangers. Bien que les ALT ont été introduits

pour pallier les limites perçues des enseignants locaux en matière de communication orale, les technologies d'IA offrent désormais une alternative qui redistribue les cartes. La mise en contexte du chapitre 1 a démontré que l'IA peut fournir des modèles linguistiques variés, offrir une rétroaction instantanée et soutenir des exercices de communication authentiques. Le rôle des ALT est-il appelé à diminuer au profit d'une coopération entre enseignants japonais et IA, où l'autorité pédagogique est rééquilibrée en faveur des enseignants locaux ? Cette redéfinition potentielle illustre la manière dont l'IA peut agir comme source de créativité et d'autonomisation. À ce titre elle peut être considérée comme porteuse de stress positifs. Toutefois, elle renforce potentiellement l'insécurité et la peur de la substitution. Même lorsqu'il ne s'agit pas de la substitution de l'enseignant japonais lui-même, l'innovation est tout de même porteuse de stress obstacle puisqu'elle menace d'engendrer des changements de routines et de stratégies de travail. Ici encore la réception de l'outil dépend grandement de la qualité du support institutionnel.

Ainsi, l'enseignement de l'anglais au Japon est caractérisé par une tension permanente entre la volonté de promouvoir une communication authentique et les contraintes institutionnelles qui freinent cette ambition. Le modèle ALT, bien qu'innovant à son origine, a souvent accentué les insécurités des enseignants locaux au lieu de les résorber. L'arrivée de l'IA ne fait que rendre plus visibles ces contradictions, en offrant à la fois de nouvelles possibilités et de nouveaux motifs d'anxiété. Pour comprendre pleinement ces dynamiques, il est essentiel de tenir compte des modérateurs culturels, valeurs sociales, conceptions de l'autorité et rapports au changement qui influencent la manière dont les enseignants japonais interprètent et intègrent ces transformations. C'est ce qui fait le sujet de la section suivante.

4.4. Modérateurs culturels et perception du changement

4.4.1. La culture comme cadre d'interprétation

L'analyse des réformes éducatives et de l'intégration technologique au Japon ne peut être dissociée des facteurs culturels qui façonnent la manière dont les enseignants perçoivent et interprètent le changement. Comme le rappelle Sakamoto et al. (2024), la culture a une influence sur les pratiques organisationnelles et les attitudes face à l'innovation. Dans le cas du Japon, plusieurs dimensions culturelles, comme l'importance accordée à l'harmonie sociale, le respect

de la hiérarchie, et la valorisation de l'effort collectif, modèrent la manière dont les enseignants composent avec les transformations pédagogiques. Ces éléments peuvent représenter une opportunité, en favorisant la cohésion, ou être vécus comme une contrainte lorsqu'ils limitent l'expression individuelle et l'agentivité des enseignants (Kameda, 2025).

4.4.2. Nihonjinron, kokusaika et identité nationale

Le discours sur l'enseignement de l'anglais au Japon est étroitement lié à des représentations identitaires collectives. Le courant du Nihonjinron, qui insiste sur l'unicité culturelle du Japon, encourage parfois une résistance implicite aux modèles pédagogiques importés (Dutta, 2020). À l'inverse, la politique de *kokusaika* (internationalisation) a poussé les autorités à valoriser l'apprentissage de l'anglais comme instrument de modernisation et de compétitivité économique (K. Hashimoto, 2000). Cette tension identitaire contribue à expliquer l'ambivalence des enseignants japonais. D'un côté, l'anglais est perçu comme nécessaire pour l'avenir des élèves, et, de l'autre, son enseignement met en péril la légitimité professionnelle des enseignants locaux face aux locuteurs natifs. L'arrivée de l'IA générative, souvent perçue comme un outil étranger, s'inscrit dans cette dualité entre ouverture internationale et protection de l'identité culturelle.

4.4.3. Gradualisme vs réformes descendantes

La culture organisationnelle japonaise est imprégnée du principe de kaizen, qui valorise l'amélioration continue et graduelle (Singh & Singh, 2009). Or, les réformes imposées par le MEXT, soit l'introduction de la méthode communicative, le recours aux ALT ou, plus récemment, la technopédagogie, prennent souvent la forme d'injonctions qui viennent du haut et demandent assentiment et implantations plus ou moins rapides. Cette discordance entre la logique culturelle du changement progressif et la dynamique institutionnelle des réformes crée un terrain propice au stress. Kameda (2025), met en évidence que ce type de désynchronisation organisationnelle alimente un sentiment d'impuissance et limite l'agentivité des enseignants. Ceux-ci peuvent percevoir les changements davantage comme obstacles que comme opportunités.

Toutefois, ces tensions structurelles ne se manifestent pas de manière uniforme. Leur impact dépend largement de la manière dont les enseignants interprètent et internalisent ces réformes

dans leur pratique quotidienne. Après avoir analysé les contraintes institutionnelles et culturelles, il importe donc d'examiner comment celles-ci interagissent avec la perception individuelle du changement technologique.

4.4.4. La hiérarchie et le rapport à l'autorité

Le poids de la hiérarchie dans les institutions japonaises constitue un autre facteur clé. Les enseignants, en particulier au niveau secondaire, évoluent dans un cadre où la conformité aux directives ministérielles et la loyauté envers l'établissement priment sur l'expérimentation individuelle (Fujikawa, 2014). Ce contexte peut restreindre la liberté de mobiliser l'IA de manière créative, sauf dans les cas où l'usage créatif de la technologie est promu par l'organisation de manière explicite. Conformément aux observations de Kameda (2025), contester ou résister ouvertement n'est souvent pas envisageable. Les travailleurs insatisfaits adoptent plutôt des formes de résistance indirectes, comme l'ajustement discret du rythme d'implémentation, le recours à des stratégies d'adaptation ou la négociation implicite avec les pairs. Toutes des approches qui s'inscrivent dans la continuité des pratiques culturelles de maintien de l'harmonie sociale.

4.4.5. Spécificité japonaise du rapport au travail enseignant

Enfin, la perception du changement est indissociable de la culture professionnelle de l'enseignement au Japon, qui est par ailleurs marqué par une charge de travail exceptionnelle et une érosion du prestige social (Belpaeme & Tanaka, 2021). Kameda (2025) montre que cette surcharge institutionnelle et culturelle amplifie le stress lié aux innovations technologiques. Soit l'intégration de la méthode d'enseignement communicative, la collaboration avec ALT ou l'adoption des IA, chaque nouvelle exigence est perçue à travers le prisme d'une surcharge actuellement chronique. Le technostress apparaît ainsi comme une couche supplémentaire sur un fardeau existant, pouvant être vécu comme un défi stimulant lorsqu'il valorise le professionnalisme et l'innovation, ou comme un obstacle paralysant lorsqu'il érode la santé et limite l'agentivité.

En définitive, ces modérateurs culturels n'invalident pas le CHSM, mais ils complexifient cependant son application. Ils exigent de lire les perceptions des enseignants à la lumière de valeurs collectives où l'harmonie, le respect de l'autorité et la peur de perdre la face

prédominant. Ils expliquent pourquoi des innovations pédagogiques perçues comme des défis dans d'autres environnements deviennent fréquemment des contraintes pour les enseignants japonais. Ils permettent aussi de comprendre les limites des approches importées et l'importance de situer l'analyse de l'agentivité dans son contexte socioculturel. La présente recherche s'inscrit dans cette perspective, en cherchant à saisir comment l'IA générative est perçue et vécue par les enseignants japonais d'anglais à l'intersection de ces dynamiques culturelles, organisationnelles et professionnelles. En somme, les contraintes structurelles et organisationnelles décrites ici ne peuvent être réduites à de simples obstacles. Leur signification dépend fortement du contexte, des ressources disponibles et de la perception individuelle des enseignants. Dans certains cas, elles se transforment en occasions de structuration et de reconnaissance professionnelle, dans d'autres, elles constituent des freins paralysants.

Cette ambivalence, déjà esquissée dans les tableaux de la section 3.6.5, confirme l'intérêt du CHSM comme cadre pour comprendre comment ces contraintes modulent le stress et l'agentivité des enseignants d'anglais au Japon. Le modèle de coenseignement avec un assistant ALT a longtemps constitué un symbole d'ouverture internationale pour le Japon. Comme illustré dans le chapitre 1, ce dispositif génère à la fois des opportunités et des tensions, incluant le flou des rôles, les conflits de styles pédagogiques, et les hiérarchies implicites. D'autre part, il a aussi été expliqué que ce modèle fournit aussi des occasions de développement professionnel et d'exposition authentique à l'anglais. Pour certains enseignants, la présence d'un ALT représente un stress positif alors que, pour d'autres, elle constitue un obstacle qui fragilise leur sentiment de compétence et d'autorité.

Du côté de l'IA, les perceptions sont tout aussi ambivalentes. Son intégration peut alléger la préparation, automatiser certaines tâches répétitives et renforcer l'agentivité de l'enseignant. Mais, de façon moins favorable, elle peut aussi susciter des craintes. Ces craintes incluent la perte de dimension humaine, la surveillance accrue ou le déroutage de routines pédagogiques bien établies. En d'autres termes, l'ALT et l'IA ont chacun deux tranchants qui dépendent largement des conditions d'implantation et des représentations professionnelles. La différence majeure réside toutefois dans la durabilité probable de l'IA. Dans un contexte où la stratégie nationale de Société 5.0 fait la promotion des technologies intelligentes, il semble inévitable que les enseignants japonais aient éventuellement à composer avec cette présence. La question

n'est donc pas de savoir si l'IA est un assistant plus apte ou non que l'ALT. Il faut plutôt chercher à comprendre comment ces deux modèles fonctionnent tour à tour comme défi positif et comme obstacle contraignant dans le but de proposer un cadre de référence critique et opérationnel qui aidera dans l'intégration des IA à titre de partenaire d'enseignement.

Dans le but d'aller au-delà de la simple énumération des tensions, le tableau qui suit vise à mettre en évidence, la façon dont ces tensions peuvent être relues à la lumière du CHSM. L'objectif du tableau n'est pas de faire un inventaire des obstacles rencontrés par les enseignants. Il cherche plutôt à mettre en évidence l'ambivalence commune aux trois catégories identifiées tout au long de cette section, soit, innovation, contrainte et identité. Chacune de ces catégories peut être vécue comme source de « défi positif » ou comme frein paralysant « obstacle », selon les ressources disponibles, les conditions d'implémentation et la perception culturelle des acteurs. La dernière colonne, « conditions de bascule », permet de souligner que ce n'est pas la tension en elle-même qui détermine son effet, mais bien la manière dont elle est évaluée et reconfigurée dans le temps.

Tableau 4. Contraintes structurelles et organisationnelles interprétées à travers le CHSM

Tension	Exemples (d'après la littérature et le terrain)	Perception possible des défis (positif - obstacle)	Conditions de bascule
Innovation	Introduction des technologies numériques et de l'IA en classe et projet national de Société 5.0 Nouveaux outils d'évaluation.	Positif si vécu comme occasionnant Développement professionnel, agentivité, amélioration de l'engagement des élèves.	- Formation et accompagnement adaptés - Temps et ressources disponibles - Perception culturelle du rôle enseignant (innovation valorisée vs innovation imposée).
		Obstacle si perçu comme occasionnant : surcharge, perte de contrôle, menace à la légitimité professionnelle.	
Contraintes	- Charge de travail élevée (tâches administratives, clubs, heures supplémentaires) - Injonctions du MEXT (CLT, ALT, IA) vs pratiques établies (<i>yakudoku</i>, <i>juken</i>)	Positifs si vécus comme cadre structurant, signe de professionnalisme ou espace de coopération. Obstacles si ressentis comme prescriptions contradictoires, surcharge ou frein à l'autonomie.	- Clarté des rôles (ALT-enseignant) - Reconnaissance institutionnelle - Alignement entre politiques et évaluations - Soutien organisationnel.

Identité	- hiérarchie institutionnelle.		
	- Tensions liées au nativisme (légitimité linguistique des enseignants japonais vs anglophones natifs)	Positifs si elles renforcent le sentiment de légitimité et l'autonomie professionnelle.	- Discours institutionnels valorisant la pluralité des identités.
	- Impact de l'IA sur l'agentivité	Obstacles si elles alimentent un sentiment d'illégitimité, de perte de face ou de déshabilitation.	- Soutien professionnel (mentorat, communautés de pratique)
	- Injonctions au <i>kokusaika</i> (internationalisation)		- Capacité à redéfinir son rôle dans le contexte des réformes.

En guise de synthèse, ce tableau confirme que les tensions majeures de l'enseignement de l'anglais au Japon ne sauraient être comprises comme uniquement des réalités objectives. Elles constituent des situations dynamiques dont la signification varie en fonction du contexte et des médiateurs culturels et institutionnels. La lecture de ces tensions à la lumière du cadre CHSM met en évidence le caractère conditionnel de leur impact. En effet, certaines se transforment en leviers de professionnalisation lorsqu'elles sont accompagnées de soutien et de reconnaissance, tandis que d'autres basculent en entraves lorsque les ressources manquent. Cette mise en parallèle rend visible l'articulation déjà présente aux tableaux 1 et 2 et confirme la synthèse intégrée où les trois tensions, innovation, contraintes et identité, reprisent à la figure 1 illustre la relation entre les innovations, contraintes et enjeux identitaires sous la loupe du CHSM.

4.5. Le Modèle TPACCK comme Complément au CHSM

Jusqu'ici, le Challenge-Hindrance Stress Model a offert une lentille propice pour diagnostiquer la nature fluctuante des stress vécus par les enseignants japonais. Ces facteurs, tantôt, stimulent l'innovation, tantôt paralysent l'action. Sans mettre en doute la validité du CHSM, il faut considérer les limites intrinsèques explorées plus haut. En se concentrant sur la perception et l'expérience vécue des tensions, le CHSM décrit le pourquoi des dynamiques stressantes. Ce cadre est cependant moins bien outillé pour offrir des avenues permettant de surmonter concrètement les obstacles. Après avoir aidé à l'identification des éléments de bascule entre défi et obstacle, il ne poursuit pas la réflexion de manière à aider les enseignants à transformer les obstacles qu'il rencontre en leviers d'action pédagogique. Ces deux cadres, une fois combinés

et mis à l'épreuve dans les chapitres suivants, feront eux-mêmes l'objet d'une évaluation critique de leur portée et de leurs limites au chapitre 7.

Rappelons ici les trois objectifs complémentaires de ce mémoire. L'objectif premier était d'établir un portrait de l'enseignement de l'anglais au Japon qui met l'accent sur les dynamiques socioculturelles, institutionnelles et politiques. Ceci a été fait principalement au chapitre 1 et tout au long du mémoire jusqu'ici. Ensuite, il s'agissait d'explorer les conditions d'émergence, les attentes et les tensions associées à l'intégration d'IA dans la pratique quotidienne des enseignants. Cette tâche a été pleinement acquittée à l'aide des chapitres 3 et 4 jusqu'ici. L'intention finale est de proposer un cadre de référence critique et opérationnel. C'est ici que le modèle *Technological Pedagogical Cultural Content Knowledge* (TPACCK) entre en jeu comme un complément indispensable. Le TPACCK est un modèle qui propose des mesures concrètes, centrées sur les savoirs nécessaires à l'intégration technologique. L'usage de ce modèle en appoint permet de combler la lacune actionnelle du CHSM en quittant la perspective psychologique pour se diriger vers une approche opérationnelle. Ces constats invitent à dépasser l'analyse conceptuelle pour envisager la mise en œuvre concrète d'un accompagnement technopédagogique. La suite du présent chapitre développera cette dimension en approfondissant la mise en dialogue du modèle TPACCK avec le CHSM, dans le but de préciser les leviers d'action et de formation.

4.5.1. Racines conceptuelles et portée analytique du TPACCK

Le modèle TPACCK, élaboré par Mishra & Koehler (2006), postule que l'intégration efficace de la technologie dans l'enseignement nécessite une compréhension interdépendante de trois formes de savoirs fondamentaux. Il y a, selon eux, les savoirs technologiques, soit la connaissance des outils numériques disponibles et de leur fonctionnement; les savoirs pédagogiques, soit la connaissance des méthodes et pratiques d'enseignement; et les savoirs disciplinaires, soit la maîtrise du contenu propre à la matière enseignée. L'interaction entre ces trois sphères donne lieu à des savoirs hybrides plus complexes : le savoir techno-pédagogique, qui porte sur la manière dont la technologie peut transformer les pratiques d'enseignement; le savoir techno-disciplinaire, qui porte sur la manière dont la technologie peut représenter ou enrichir le contenu disciplinaire; et le savoir pédagogique-disciplinaire, qui porte sur la manière d'enseigner un contenu donné de façon pédagogiquement efficace, une notion reprise des

travaux de Shulman (1986) présentés plus loin. La synthèse de ces trois sphères et de leurs hybrides constitue le cœur du modèle TPACK. Ce modèle s'inscrit dans la continuité des travaux de Shulman (1986), qui s'est intéressé au concept de Pedagogical Content Knowledge, qu'il a plus tard étendu au contexte numérique. L'apport initial de cet auteur et de ce concept, un constat partagé par d'autres modèles d'intégration technologique, a été de refuser de considérer l'intégration de la technologie comme un simple ajout. Selon (Shulman, 1986) une telle intégration, impose nécessairement une redéfinition de l'équilibre entre contenus, pédagogies et outils. Depuis lors, ce cadre a été largement mobilisé pour former et évaluer les enseignants. Selon, Chai et al. (2013) et Joo et al. (2018) cette nouvelle perspective a eu un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Le TPACK a également servi de base à de nombreuses grilles d'auto-évaluation et programmes de développement professionnel. Ces usages du TPACK ont, selon ces mêmes chercheurs, permis de raffiner et de systématiser les formations qui portent sur l'intégration des TIC en contexte éducatif.

Malgré cela, tout comme le CHSM, le TPACK a aussi des détracteurs. D'autres modèles d'intégration technologique, tels que le Technology Acceptance Model, intègrent explicitement des variables organisationnelles largement absentes du TPACK standard. Les critiques ont par ailleurs soulevé certaines limites propres au TPACK, mentionnant notamment son incapacité à saisir pleinement la complexité des variables contextuelles (Ling Koh et al. 2014; Mishra, 2019). La méta-analyse de Rosenberg & Koehler (2015) a révélé que, dans les écrits scientifiques sur le modèle TPACK, la notion de contexte est très souvent absente ou interprétée de manière inconsistante. Dans le cas de l'enseignement de l'anglais au Japon, cette lacune est particulièrement problématique. Comme il a été démontré depuis le début, une analyse qui ne tient pas compte du bagage culturel, des attentes et des normes de communication présentes dans le quotidien des enseignants ne peut être entièrement valide. Comme le fait valoir Williamson, (2023) les technologies éducatives ne sont pas neutres, elles reflètent des choix sociaux, économiques et politiques. Cette observation justifie l'ajout d'une dimension culturelle au modèle TPACK puisque comprendre l'intégration technologique exige d'analyser les structures de pouvoir et les valeurs qui orientent l'usage d'IA.

Comme ce mémoire est rédigé pour un public québécois, il est important de mentionner que cette critique ne s'applique pas uniquement au Japon. Au Canada et au Québec, plus

spécifiquement, le domaine de l'enseignement est marqué par une grande diversité culturelle et linguistique. Pour cette raison, plusieurs chercheurs ont souligné la nécessité d'adapter les modèles d'intégration technopédagogique dans le but de mieux tenir compte des réalités culturelles et identitaires (Cabero-Almenara et al., 2022; Géraldine Heilporn, 2024). Cette critique trouve un écho particulier au Québec, où le Cadre de référence de la compétence numérique québécois (MÉESS, (2019) inclut une dimension distincte intitulée « Mettre à profit le numérique en tant que vecteur d'inclusion et pour répondre à des besoins diversifiés ». Dans cette veine, Haga (2024) propose un modèle élargi du TPACK où elle fait l'ajout d'une dimension culturelle aux savoirs déjà identifiés. Ce nouveau modèle est en accord avec ce que les études québécoises ont identifié comme étant souhaitable, c'est-à-dire assurer une adaptation des environnements aux besoins de chacun de manière à minimiser les obstacles. Cette volonté illustre adéquatement l'essence de l'approche culturellement sensible.

Satchie Haga (2024) est une chercheuse japonaise basée à l'université Rikkyo et ses travaux se penchent spécifiquement sur l'intégration culturelle. L'étude d'Haga (2024) propose une ethnographie analytique approfondie d'une enseignante canadienne en contexte universitaire japonais. Haga démontre de manière empirique comment des variables culturelles comme la distance hiérarchique, l'évitement de l'incertitude, les concepts de uchi et soto (intérieur et extérieur) ainsi que le désir de préservation de la « face » (mentsu, 面子), soit la réputation et la dignité sociale d'une personne aux yeux du groupe, influencent directement et systématiquement l'opérationnalisation de chacun des savoirs du TPACK. L'évolution vers un TPACK plus inclusif s'inscrit dans une perspective plus large, déjà amorcée au Canada, où plusieurs travaux sur le Culturally Responsive TPACK ou TPACK sensible aux cultures défendent une approche semblable. Les efforts canadiens visent essentiellement à reconnaître que la technologie et la pédagogie ne peuvent être dissociées des cultures et identités qui structurent la salle de classe (Haga, 2024).

Pour en revenir à la pertinence des types de savoirs, il est important de tirer ce qui suit des travaux de Haga (2024). Les savoirs technologiques qui correspondent à l'accès et à la maîtrise des outils varient considérablement chez les étudiants, mais aussi parmi les enseignants. De plus, la technologie modifie les interactions sociales et les signes communicationnels contextuels. Ceci inclut les silences ou les sourires, essentiels dans une culture où le contexte

communicationnel revêt une importance élevée, comme le Japon. Williamson (2023) propose de penser cette contextualisation comme faisant partie de la « vie sociale » de l'IA en éducation. En d'autres termes, les outils numériques prennent sens à travers les pratiques et les interactions sociales qui les entourent. Cette approche corrobore la thèse de Haga selon laquelle la technologie et la culture s'entrecroisent dans la construction des savoirs pédagogiques.

Pour le savoir pédagogique, il faut retenir que les méthodes d'enseignement occidentales de type actives, basées sur l'expression individuelle d'opinions et le débat, entrent en tension avec les normes communicationnelles japonaises qui valorisent l'harmonie du groupe, le silence (*chinmoku*) et l'ambiguïté (*aimai*) pour éviter la perte de face. Sur les savoirs disciplinaires, il est important de souligner que le choix des sujets de discussion est tributaire des normes culturelles. Des thèmes considérés comme anodins au Québec, comme les activités de la fin de semaine, peuvent être perçus au Japon comme une intrusion dans l'espace privé. D'autre part les connaissances préalables des étudiants sur le contenu sont largement formées par le curriculum national japonais, et non par des normes occidentales.

Face à ce constat, Haga (2024), ne propose pas simplement de contextualiser le TPACK. Elle suggère d'y intégrer un quatrième savoir fondamental et distinct, bien qu'il demeure en interaction constante avec les autres. C'est ici que Haga (2024) innove avec une réponse aux critiques mentionnées plus haut en développant le savoir culturel. C'est cet ajout qui fait du modèle de Haga un TPACK élargi. Dans ce modèle plus inclusif, le savoir culturel génère ses propres intersections hybrides, le savoir « techno-culturel », le savoir « culturel-pédagogique », et le savoir « culturel-disciplinaire ». Parmi ces nouvelles catégories, le savoir hybride « culturel-pédagogique » consiste, par exemple, à connaître les méthodes pédagogiques familières dans un contexte donné et à savoir enseigner des méthodes nouvelles de manière culturellement appropriée. Cette perspective est primordiale si l'on considère tous les enjeux des compétences professionnelles.

Cette évolution du cadre TPACK est d'une pertinence cruciale pour la présente recherche. Elle offre la pièce manquante pour articuler pleinement le CHSM et le TPACK. Le CHSM nous permet de comprendre pourquoi un enseignant japonais perçoit l'introduction d'un outil d'IA comme un défi stimulant s'il dispose des ressources pour l'apprivoiser. Ou encore, pourquoi cet enseignant

pourrait percevoir l'IA comme un obstacle anxiogène s'il rencontre des contraintes institutionnelles ou un conflit de valeurs culturelles ou pédagogique. Le modèle TPACCK de Haga (2024) fournit la grille de lecture concrète pour identifier quels savoirs spécifiques sont mis à l'épreuve. Non seulement les savoirs technologiques, pédagogiques et disciplinaires, mais aussi et surtout les savoirs culturels qui les sous-tendent.

En somme, le CHSM éclaire la dynamique psychosociale de l'intégration technologique, tandis que le TPACCK permet de décortiquer l'architecture cognitive et culturelle. C'est dans cette complémentarité que réside la force de l'analyse proposée dans le chapitre suivant. Le chapitre 5 ne se contentera pas d'appliquer le modèle TPACK de manière standard ; il s'appuiera sur la proposition de Haga (2024) pour examiner comment les dilemmes identifiés par le CHSM se manifestent à travers les différentes facettes du TPACCK. L'objectif est de démontrer comment, en développant un savoir culturel aiguisé, les enseignants peuvent non seulement mieux gérer le stress lié à l'IA, mais aussi construire avec elle une pratique pédagogique qui est technologiquement bien maîtrisée et pédagogiquement solide. Mais aussi, une pratique culturellement bien adaptée aux réalités auxquelles font face les enseignants d'anglais au Japon. Cette perspective est appuyée par les propos de (Williamson, 2023), pour qui les IA en éducation représentent un ensemble de pratiques sociales plutôt qu'un dispositif purement technique. En mobilisant simultanément les perspectives du stress professionnel et du savoir culturel, la présente recherche inscrit la question de l'IA dans cette dynamique sociale et technique. La figure 2 ci-dessous traduit visuellement cette articulation progressive entre les deux cadres, telle qu'elle vient d'être présentée. Ici le sens de l'innovation dépend largement des contextes humains dans lesquels elle est destinée. Ainsi, la mise en relation progressive de ces deux cadres offre la possibilité de transformer les obstacles identifiés par le CHSM en opportunités d'innovation contextualisée.

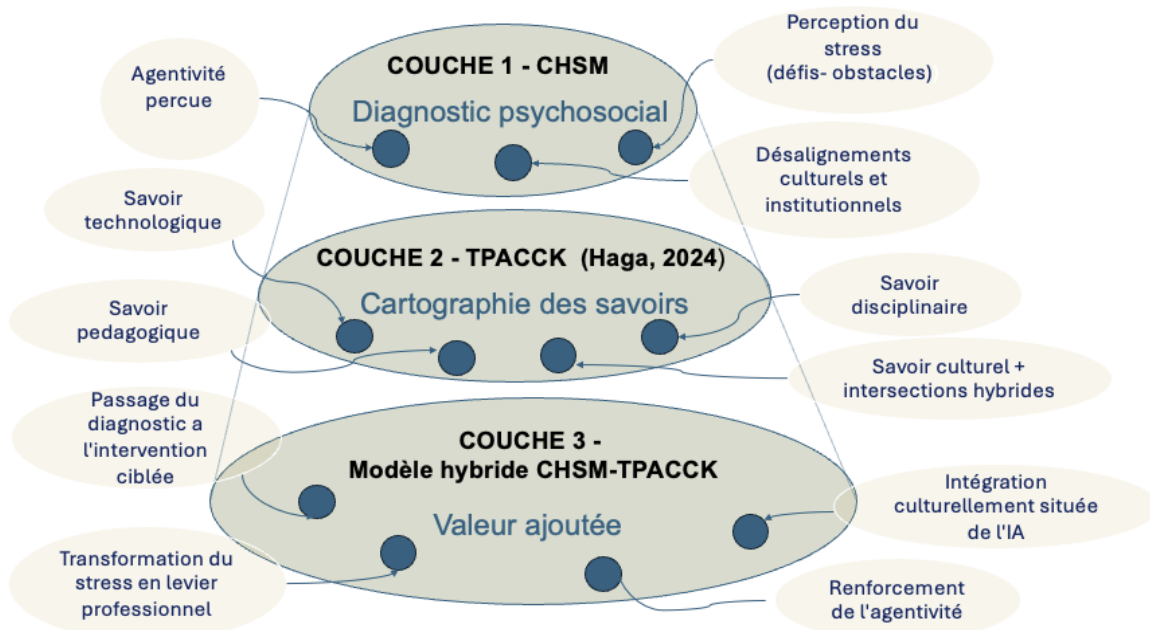


Figure 2. Synthèse de l'architecture analytique du CHSH et du TPACCK.

La figure 2 propose une synthèse de l'architecture analytique issue de l'articulation progressive du CHSM et du TPACCK au sein de cette recherche. La première couche est fondée sur le CHSM et permet d'interpréter les tensions liées à l'intégration de l'intelligence artificielle en termes de perception du stress, d'agentivité et de désalignements institutionnels ou culturels. Cette lecture met en évidence les zones de bascule entre défi et obstacle. La deuxième couche mobilise le modèle élargi TPACCK pour localiser ces tensions dans la structure des savoirs professionnels. L'ajout d'un savoir culturel distinct rend possible une analyse plus fine des intersections critiques entre technologie, pédagogie, contenu disciplinaire et normes socioculturelles. La troisième couche représente la valeur ajoutée du couplage des deux modèles. L'articulation des deux cadres permet de passer du diagnostic psychologique à l'identification de leviers concrets de développement professionnel. Cette complémentarité structure la lecture des constats présentés aux chapitres 6 et 7. Les situations analysées ne sont pas seulement décrites comme des expériences de stress, mais interprétées à la lumière des savoirs mobilisés, fragilisés ou renforcés. Ainsi, le modèle hybride ne fait pas la juxtaposition de deux perspectives théoriques, il construit une chaîne explicative et opérationnelle. Cette suite logique permet une

requalification du stress en levier de transformation professionnelle, ceci, dans une perspective culturellement située.

4.6. Conclusion du chapitre 4

En retraçant et en élargissant le *Challenge-Hindrance Stress Model*, ce chapitre a cherché à montrer qu'il ne suffit pas de classer les expériences des enseignants en bonnes ou mauvaises catégories de stress. Dans la réalité quotidienne des écoles japonaises, les situations sont rarement figées. Un même facteur peut nourrir l'innovation un jour, puis devenir source de blocage le lendemain. Ce caractère mouvant est de plus accentué par le poids des médiations culturelles, l'intérêt pour l'approche kaizen, la préservation de la face, ou encore le rapport ambivalent aux technologies. Tous ces facteurs affectent à leur manière la façon dont les enseignants interprètent et négocient ces tensions.

C'est à travers cette lentille que les dilemmes déjà identifiés ; l'ambiguïté des rôles, les difficultés liées à la méthode communicative, les contraintes institutionnelles, ou encore la fragilité de l'identité professionnelle, revêt tout leur sens. Dans le cadre du CHSM, ils apparaissent non pas comme des impasses définitives, mais comme des éléments de bascule entre défi stimulant et obstacle paralysant.

Cela dit, s'arrêter à ce constat n'est pas suffisant, et reviendrait à fournir seulement un diagnostic critique. L'objectif de ce mémoire n'est pas seulement de décrire comment les enseignants perçoivent ou subissent ces tensions, mais de réfléchir aux conditions dans lesquelles elles peuvent être transformées en opportunités. C'est dans cette perspective que le chapitre suivant se positionne. Le chapitre 5 prolonge la lecture critique fournie par le CHSM, tout en cherchant à articuler une nouvelle dimension plus pragmatique. L'analyse et la discussion des chapitres 6 et 7 ajoutent le modèle TPACCK comme pivot concret, avec pour finalité l'intention de proposer un cadre pratique pour intégrer l'IA comme véritable partenaire pédagogique dans le contexte japonais. En somme, ce chapitre a présenté un cadre théorique principal et un cadre d'appoint, mobilisé conjointement dans ce mémoire. Cette analyse suggère que la distinction défi-obstacle, souvent présentée comme universelle, doit être comprise à la lumière des médiations culturelles propres au contexte japonais. Cette adaptation ouvre la voie à une relecture du stress technopédagogique non seulement comme réponse individuelle, mais comme phénomène

socio-institutionnel. Le TPACCK ajoute une dimension culturelle essentielle à une lecture approfondie du contexte japonais et tout aussi valide à quiconque désirerait tirer des leçons applicables au contexte québécois.

Chapitre 5 Démarche d'analyse théorique et d'opérationnalisation des cadres

Le chapitre 4 a présenté les fondements du Challenge-Hindrance Stress Model et du TPACCK, ainsi que la synthèse des sources du corpus organisée autour de ces cadres. Le chapitre 2, pour sa part, a présenté la nature conceptuelle de la démarche adoptée dans ce mémoire et les grandes lignes de la procédure d'analyse du corpus. Le présent chapitre s'appuie sur ces deux acquis : il ne vise pas à introduire de nouveaux cadres ni une nouvelle procédure méthodologique, mais à expliciter, de façon plus détaillée, la manière dont le CHSM et le TPACCK ont concrètement structuré la lecture, la comparaison et la mise en relation des études du corpus présenté au chapitre 4. Cette clarification permet de rendre plus transparent le cheminement analytique qui conduit, au chapitre suivant, à la discussion et aux propositions d'opérationnalisation.

Dans un premier temps, le CHSM a servi de cadre principal de lecture des textes du corpus. L'attention a été portée sur les situations décrites comme pouvant générer des tensions professionnelles, notamment dans des contextes de transformation technopédagogique. L'analyse s'est inspirée de quelques questions directrices issues du modèle : la situation décrite est-elle interprétée comme un défi stimulant ou comme un obstacle contraignant ? Quels facteurs institutionnels, relationnels ou identitaires influencent cette perception ? Comment la tension est-elle liée à des enjeux d'agentivité, de légitimité ou de reconnaissance professionnelle ? Les études sélectionnées ont examiné comment les auteurs décrivent les dynamiques de stress et leurs effets sur les enseignants. Le CHSM a ainsi permis d'élaborer une cartographie des tensions récurrentes, en mettant en évidence les zones de bascule entre défi positif et entrave paralysante.

Les tensions identifiées à l'aide du CHSM ont ensuite été examinées à la lumière du modèle TPACCK. Cette seconde lecture a permis de reformuler certaines tensions non seulement comme des expériences psychologiques, mais comme des déséquilibres dans la configuration des savoirs professionnels. Par exemple, une insécurité liée à l'usage de l'IA peut être interprétée, selon les cas, comme un déficit de savoir technologique, une incertitude pédagogique, ou encore une tension culturelle liée à la préservation de la face ou à la

reconnaissance du rôle enseignant. Le TPACCK a ainsi servi de matrice d'interprétation complémentaire, offrant un niveau d'analyse plus structurel et orienté vers l'action.

Il faut clarifier que l'hybridation des modèles CHSM et TPACCK ne constituait pas un modèle prédéfini au moment de l'analyse. Les deux cadres ont d'abord été mobilisés de manière parallèle. L'un pour comprendre les dynamiques psychosociales du stress, l'autre pour structurer les dimensions du savoir professionnel. La démarche interprétative, a mis en lumière le fait que les tensions identifiées par le CHSM trouvent un éclairage plus précis lorsque mises en relation avec les savoirs décrits par le TPACCK. Réciproquement, la cartographie des savoirs proposée par le TPACCK gagne en profondeur lorsqu'elle est reliée aux perceptions de stress et aux médiations culturelles analysées à l'aide du CHSM.

C'est cette convergence progressive, développée au fil de l'analyse plutôt que planifiée à l'avance, qui constitue le modèle hybride proposé ici. Autrement dit, ce modèle n'a pas servi d'instrument de départ pour orienter la lecture du corpus; il en est plutôt le résultat, une synthèse conceptuelle issue du dialogue entre les deux cadres théoriques. L'opérationnalisation proposée dans la suite de ce mémoire est donc de nature conceptuelle. Elle ne vise pas à établir des corrélations empiriques ou à produire un protocole expérimental. Elle propose tout au plus une chaîne interprétative cohérente qui relie les facteurs majeurs suivant: la perception du stress et des tensions professionnelles, la configuration des savoirs mobilisés, et les leviers potentiels de transformation professionnelle.

Chapitre 6 Analyse et discussion

Les chapitres précédents ont expliqué les fondements culturels, institutionnels et psychologiques qui façonnent la pratique de l'enseignement de l'anglais au Japon. En se servant du *Challenge-Hindrance Stress Model* comme prisme de lecture, ces chapitres ont démontré que l'introduction des technologies éducatives, en particulier l'IA, révèle des tensions latentes qui demandent à être adressées. L'analyse faite plus tôt a contrasté différents facteurs contribuant aux tensions, telles que modernisation et préservation, autonomie et conformité, légitimité et vulnérabilité. Cette analyse a démontré que les stress professionnels ne relèvent pas seulement de la surcharge de travail ou d'un manque de compétences. Il s'agit souvent d'un conflit interne entre les valeurs éducatives japonaises, ancrées dans la stabilité et l'harmonie, et la logique d'innovation rapide encouragée par les politiques gouvernementales de transformation numérique.

Dans ce mémoire, le CHSM a permis de développer une topographie des tensions saillantes, en expliquant comment un changement peut être interprété comme représentant un obstacle ou un défi positif. Bien que cet exercice a été utile, il ne représente pas une fin en soi, c'est donc ici que le modèle CHSM atteint ses limites. En effet, pour être utile aux décideurs et aux enseignants sur le terrain, il reste encore à formuler des leviers d'action. C'est-à-dire, fournir des pistes de transition menant de la zone obstacle à la zone positive. Ce sixième chapitre mobilise le pragmatisme du modèle *Technological, Pedagogical, Content and Cultural Knowledge* (TPACCK) en appui au CHSM. L'ajout du TPACCK permet de répondre au troisième objectif de cette étude, qui est de proposer un cadre de référence critique et opérationnel.

En expliquant les bases du TPACCK au chapitre 4, il a été démontré que les savoirs technologiques, pédagogiques, disciplinaires et surtout culturels s'intéressent moins à la perception du changement et davantage à la conception de connaissances. Cette perspective est justement l'approche nécessaire pour un accompagnement contextualisé des enseignants. Haga (2024) identifie le savoir culturel comme étant indispensable dans les contextes d'enseignement non occidentaux. Ce savoir agit ici comme une charnière explicitant toute une gamme de valeurs implicites et pourtant indissociables de la communication japonaise. Ces valeurs énoncées au chapitre 1 incluent la recherche du *wa* (harmonie/和), la préservation de la face (*mentsu*/面子 /dignité sociale), et l'amélioration continue par petits pas (Kaizen/ 改善).

Joindre le CHSM au TPACCK offre une continuité manquante permettant de transitionner d'une approche principalement psychologique vers un point de vue largement pragmatique. Ainsi, sans mettre de côté le CHSM, le TPACCK se présente comme un prolongement utilitaire. Leur rapprochement conduit progressivement à la construction d'un cadre de référence critique et opérationnel.

Trois cas de malaises types apparaissent comme saillant et peuvent servir à illustrer l'emploi du TPACCK comme levier de reformulation et d'action. D'abord, les difficultés que connaissent les enseignants au niveau de la perte de légitimité professionnelle. Avec le TPACCK il est possible de réinterpréter ce malaise comme une question de reconnaissance culturelle. Cela signifie qu'après avoir constaté le sentiment d'obsolescence ou de dévalorisation ressenti par l'enseignant face à l'IA, le TPACCK encourage à comprendre comment, ou dans quelle mesure, le savoir professionnel et le rôle de l'enseignant sont reconnus, ou, au contraire, manque de reconnaissance et de valorisation en présence du partenaire d'enseignement. Selon la logique du TPACCK, la solution passe par une validation des compétences culturelles et contextuelles de l'enseignant. En ce sens, l'ajout du savoir culturel proposé par Haga (2024) offre un cadre de revalorisation. Il reconnaît que la légitimité de l'enseignant n'est pas fondée uniquement sur sa maîtrise technologique ou linguistique. Elle dépend aussi de ses capacités à mobiliser des référents culturels partagés et agir à titre de médiateur de la relation entre l'IA, les élèves et le contexte éducatif qui les régissent.

Une autre tension, celle de la surcharge endémique de travail, prend aussi une forme plus propice à l'action, lorsqu'interprétée à la lumière du TPACCK. Le CHSM a permis de confirmer que cette surcharge est perçue soit comme un obstacle contraignant lorsqu'elle entraîne de l'épuisement ou encore comme un défi positif lorsqu'elle stimule la motivation et l'engagement. Toutefois, cette lecture demeure essentiellement descriptive. Le TPACCK propose d'aller un pas plus loin en abordant la surcharge non plus seulement comme un problème de perception, mais comme un enjeu d'ingénierie pédagogique et de conception. L'objectif n'est donc pas simplement de réduire la quantité de travail, mais d'optimiser la conception des tâches et des dispositifs d'enseignement. Dans cette optique, le TPACCK invite à repenser la charge de travail à travers plus d'une catégorie, soit les savoirs technologiques, pédagogiques, disciplinaires et culturels. Dans cette perspective, réduire le nombre d'heures travaillées ne s'aurait être

suffisant. Il s'agit maintenant de savoir comment les outils, les pratiques et les valeurs culturels peuvent soutenir un enseignement plus efficace et plus aligné sur les besoins du contexte japonais. En usant du savoir culturel, l'enseignant peut, par exemple, concevoir de manière à respecter les valeurs de *wa* (harmonie) et de *kaizen* (amélioration continue), ceci tout en intégrant des solutions technologiques qui limitent la répétition fastidieuse de tâches et favorisent la créativité.

En guise de dernier cas exemple, la peur de l'erreur peut être relue, à la lumière du TPACCK, comme un défi de conception technologique inscrit dans un contexte culturel spécifique. Le CHSM a permis d'identifier la dimension psychologique qui s'y rattache en expliquant cette difficulté comme étant un conflit identitaire entre le statut d'expert attribué à l'enseignant et la possibilité de commettre une erreur qui causerait gêne ou humiliation. Cette crainte est amplifiée par les attentes sociales de perfection et par l'idéal d'infailibilité associé à la figure du sensei. Pour aller au-delà de la description, le TPACCK, franchit une étape supplémentaire en reformulant cette peur non pas comme un trait de personnalité individuelle. Elle est plutôt perçue comme un indicateur de défaillance du design technologique et de son alignement culturel. Cette perspective est exemplifiée par les concepts japonais de *chindōgu* (珍道具) et de *poka-yoké* (ポカヨケ). *Chindōgu* désigne un objet inutilement complexe ou trop ingénieux pour répondre au besoin simple pour lequel il a été créé, par conséquent mit de côté par son utilisateur. L'objet *poka-yoké*, à l'inverse, est anti-erreur (*dummy proof*), conçue avec un grand souci de convivialité pour prévenir les fautes sans causer de malaise. De même, dans le contexte de l'enseignement avec IA, la machine doit être *poka-yoké*. À la lumière du TPACCK cela signifie que c'est l'outil qui doit attirer le jugement et non pas l'enseignant. Recentrée de cette manière, l'analyse ne met plus en évidence la fragilité individuelle des enseignants, mais valorise leur expérience pratique et leur expertise culturelle. L'attention se porte alors, d'une part, sur la reconnaissance du rôle de médiateur culturel et linguistique. D'autre part, sur la contribution de l'enseignant à la conception collaborative d'environnements d'apprentissage sensibles aux normes de communication japonaises, notamment, la préservation du *mentsu* (面子) et la recherche du *wa* (和). Le TPACCK incite à concevoir des technologies capables d'offrir des retours graduels, discrets et valorisants, permettant à l'enseignant d'expérimenter sans crainte d'exposition ni de perte de crédibilité. En somme, la peur de l'erreur, amplifiée par la culture, devient un problème de convivialité technologique et de rétroaction culturelle.

Du CHSM au TPACCK, on observe ici un double déplacement analytique, premièrement une transition du symptôme vers le processus, ensuite un mouvement de la perception individuelle vers la compétence collective. Cette double opération illustre bien la manière dont le TPACCK prolonge le CHSM. Il transforme un stress de nature psychologique en un levier d'innovation à la fois culturelle et technologique. Cette relecture des tensions ouvre la voie à une compréhension plus dynamique des changements en reliant les dimensions humaines, techniques et contextuelles de l'enseignement. Ainsi, alors que le CHSM se concentre sur la compréhension des tensions vécues, le TPACCK offre des leviers concrets d'action pour les transformer. Il permet de passer d'une analyse principalement psychologique à une approche pragmatique de coconstruction des savoirs où l'IA devient un partenaire d'optimisation pédagogique.

Cette réflexion prépare la suite du chapitre où la section 6.1 dressera une synthèse des principales tensions qui traversent la profession. Ensuite, la section 6.2 montrera comment le TPACCK peut servir de pont opérationnel entre le diagnostic et la conception d'interventions concrètes. En somme, les sections suivantes ne visent plus à comprendre ou à décrire le stress engendré par l'IA. L'objectif est désormais proactif, et cherche à transformer les stress que vivent les enseignants en catalyseurs de changements maîtrisés, contextualisés et culturellement réactifs.

6.1. Du diagnostic à l'action

Les chapitres 3 et 4 ont établi un diagnostic de la manière dont l'introduction des technologies éducatives, et plus récemment de l'intelligence artificielle, affecte et reconfigure possiblement l'équilibre professionnel des enseignants d'anglais au Japon. En mobilisant le *Challenge-Hindrance Stress Model*, il a été possible d'identifier les dynamiques de stress les plus caractéristiques. Entre autres, celles qui déterminent si le changement est perçu comme occasion de croissance (défi de type positif) ou comme menace pour l'identité et la stabilité professionnelles (défi de type obstacle). Ces analyses convergent vers un constat central, notamment que les réactions face à l'innovation ne résultent pas principalement du degré de compétence technique de l'enseignant. Elles découlent aussi d'un écosystème de représentations culturelles, institutionnelles et identitaires qui filtre toute nouveauté à travers des valeurs, comme la retenue, la hiérarchie et l'harmonie sociale. Quatre tensions récurrentes

se dégagent de cette lecture. Premièrement, la légitimité professionnelle, ensuite, la clarté des rôles et des responsabilités collaboratives, puis la peur de la perte de face, et finalement la disponibilité des ressources et du soutien institutionnel. Bien que distinctes, ces tensions s'entrecroisent et illustrent la fragilité d'un système en mutation qui exige de l'enseignant qu'il préserve son statut, ajuste sa pratique et demeure ouvert à des façons de faire souvent étrangères à sa culture professionnelle, le tout simultanément.

6.1.1. Tension 1 : Légitimité et identité professionnelle

Cette première tension qui touche à la légitimité professionnelle de l'enseignant est sans doute la plus profonde. Les travaux de Uchida & Sugimoto (2016) et de Perry (2023) montrent que la persistance du modèle du locuteur natif comme idéal fragilise grandement la confiance des enseignants japonais en leur propre compétence linguistique. Le CHSM permet d'interpréter cette insécurité comme un stress obstacle, puisqu'il restreint l'initiative et encourage les enseignants à demeurer dans la zone de confort que procure le *yokudoku*. De plus cette insécurité freine aussi l'adoption de l'approche communicative (CLT). Uchida & Sugimoto, (2018b) expliquaient que la perception d'illégitimité, qui est souvent intériorisée dès la formation initiale, conduit à une forme d'autolimitation professionnelle. Cela signifie que l'enseignant agit de manière préventive en évitant les contextes où son anglais pourrait être jugé. L'innovation devient ainsi un territoire menaçant plutôt qu'une opportunité de développement. Sur le plan culturel, cette tension est fortement liée au rapport à la hiérarchie et à l'autorité. En effet, une posture d'apprentissage où le risque d'erreur est élevé fragilise le rôle du maître. Dans ce paysage, une intégration sereine de l'IA passe nécessairement par une revalorisation de la compétence enseignante à l'aide de pratiques explicites, contextualisées et collaboratives.

6.1.2. Tension 2 : Rôles flous et charge collaborative

Une deuxième tension découle du flou structurel dans la collaboration ALT et enseignant. Bien que cette relation à l'objectif louable de promouvoir les échanges culturels, dans le quotidien, elle représente souvent une zone d'ambiguïté propice aux malaises. Walter & Sponseller (2020) montrent que la répartition des responsabilités pédagogiques demeure inégale. L'ALT s'approprie généralement la scène orale, tandis que l'enseignant japonais gère les aspects évaluatifs et administratifs. Du point de vue du CHSM, ce phénomène est ambivalent, puisqu'un enseignant peut ressentir un sentiment de perte de contrôle, de frustration ou encore de stress

relationnel alors qu'un autre peut apprécier l'expérience. Dans le cas, par exemple, où le partenariat s'appuie sur des objectifs partagés et que les rôles sont bien explicités, cette expérience peut représenter un défi de nature positive. La dimension mixte de cette situation met en évidence l'aspect diagnostique du CHSM. La même configuration institutionnelle peut susciter des perceptions opposées selon la qualité de la communication, la reconnaissance symbolique accordée et la présence, ou au contraire l'absence de structure appropriée. En d'autres termes, le CHSM permet de conclure que la collaboration entre ALT et enseignant n'est pas un facteur de stress en soi. C'est plutôt un modulateur de stress, capable d'amplifier ou de réduire la charge collaborative dépendant de si les attentes de chacun résultent d'une entente claire ou pas.

6.1.3. Tension 3 : Facteurs contextuels

La troisième tension agit comme un fil culturel transversal. Au Japon, la préservation de la face et l'évitement de la honte conditionnent les interactions professionnelles et la salle de classe n'y échappe pas. Toute innovation technologique qui introduit soit une certaine visibilité, des évaluations automatisées ou encore des rétroactions publiques est susceptible de causer, chez l'enseignant, tout comme chez les élèves, un sentiment d'exposition. Cette crainte s'accompagne toutefois d'une perspective contraire associée aux valeurs du kaizen. Cela s'explique par le fait qu'en tant que principe de perfectionnement graduel, le kaizen valorise l'effort et la progression mesurable. Ainsi, une même technologie, par exemple, un assistant d'IA fournissant des rétroactions sur la qualité de la prononciation, peut être vécue comme outil de progrès discret offrant un support au bon moment ou au contraire comme un dispositif humiliant. Le tout dépend de la manière dont la technologie est intégrée, ce qui indique que l'important n'est pas la technologie en soi, mais la façon dont elle respecte le rythme de confort, les codes culturels de modestie et les attentes de reconnaissance publique. La perception du défi ou de l'entrave dépend donc grandement des conditions de mise en place. Le CHSM permet d'interpréter cette dualité comme un facteur contextuel. Bien qu'ici le contexte est purement japonais, cette tension expose un défi universel de l'intégration de l'IA, l'impératif de concevoir des outils qui reconnaissent les sensibilités des humains qui en font usage.

6.1.4. Tension 4 : Facteurs contextuels

La quatrième tension récurrente touche à la capacité institutionnelle d'accompagnement. Plusieurs études, incluant celles de Cabero-Almenara et al. (2022) et de Fujikawa, 2014) soulignent que le manque de formation techno pédagogique, la surcharge administrative et l'absence de soutien technique transforment même les réformes les mieux intentionnées en sources de stress. Lorsque le temps de préparation est réduit et qu'on suppose, sans avoir de confirmation, que les compétences numériques sont acquises, les enseignants perçoivent l'innovation comme une charge supplémentaire, plutôt que comme un outil autonomisant. Selon ces auteurs, ce stress d'entrave systémique révèle un paradoxe important. Lorsque la modernisation est prônée haut et fort, le risque de décalage entre les attentes institutionnelles et les réalités sur le terrain est plus grand. La ressource que représente le temps devient alors une variable pivot. Dans ce contexte, la gestion du changement ne devrait pas être reléguée à une phase distincte des programmes de formation. Elle devrait plutôt représenter une part intégrante de la gouvernance même de l'établissement scolaire, ceci sous la forme d'une composante structurelle.

Tableau 5. Synthèse des tensions clés et implications pour l'IA

Tension clé	Classification CHSM	Implication pour l'IA
Légitimité et identité professionnelle	Obstacle	L'IA doit renforcer la visibilité de l'enseignant Outil de cocréation et attribution explicite de l'expertise.
Rôles flous et charge collaborative	Mixte Positif ou Obstacle ou	L'IA peut servir de médiateur organisationnel si elle est adéquatement intégrée à des protocoles de coplanification
Peur de la perte de face / culture du kaizen	Contextuel (modulateur)	L'IA doit respecter la progressivité, garantir la confidentialité et valoriser la progression plutôt que la performance brute.
Ressources et soutien institutionnel	obstacle	Nécessité d'accompagnement technique. Temps libéré et formation contextualisée

Les constats que résume le tableau précédent dessinent un paysage à la fois fragile et fertile pour l'enseignement de l'anglais avec coenseignement IA. Les tensions identifiées rapportent de nombreux obstacles, mais aussi salutairement plusieurs avenues de réflexion pour repenser le travail journalier des enseignants dans un milieu professionnel changeant. De plus, les avenues

de réflexions proposées ne se limitent pas aux gestes quotidiens, elles poussent aussi à une réflexion plus globale et nécessaire concernant l'ensemble de la profession et ses perspectives.

Cette discussion a permis de reformuler le modèle de manière à ne plus chercher seulement à découvrir quels stress affectent l'adoption de l'IA. Il est maintenant tout aussi important de savoir quelles connaissances et compétences peuvent inverser la polarité des stress. La section 6.2 qui suit se penche sur cette logique de transformation. En arrimant les dimensions du TPACCK aux dynamiques du CHSM, il sera possible de passer du diagnostic des entraves à la conception d'interventions pédagogiques et technologiques concrètes.

6.2. Le TPACCK comme pont opérationnel

Jusqu'ici le CHSM a permis de comprendre comment les enseignants perçoivent et interprètent les transformations engendrées par l'intégration possible des IA. Bien que son utilité est certaine, le CHSM demeure essentiellement un outil de diagnostic. Pour agir sur les tensions cartographiées par le CHSM, il faut identifier les savoirs du TPACCK qui peuvent transformer une perception d'entrave en occasion de développement. En intégrant la dimension culturelle proposée par Haga (2024), il est possible de construire un pont opérationnel entre l'analyse psychologique du stress et la conception concrète d'interventions pédagogiques et technologiques.

L'intérêt du TPACCK réside donc en sa capacité à traduire le diagnostic de tension en un plan d'action contextualisé. Chaque forme de stress identifiée par le CHSM peut être reliée à un ou plusieurs domaines de compétence du TPACCK. En suivant ce modèle, il est possible de définir une trajectoire de transformation. Par exemple, une entrave liée à la tension 1 mentionnée plus tôt, soit, la légitimité professionnelle, peut être traitée à l'aide de différent savoir, entre autres : le développement du savoir culturel qui valorise la reconnaissance du rôle local de l'enseignant, le savoir pédagogique qui met de l'avant les compétences enseignantes et le savoir technologique en usant de style de collaboration qui rend ce rôle tangible. Cette logique permet de créer une correspondance fonctionnelle entre les symptômes qui causent les stress identifiés par le CHSM et les ressources représentées par les savoirs du modèle TPACCK.

6.2.1. Logique d'alignement CHSM et TPACCK

Le passage du diagnostic à l'action suppose d'identifier, pour chaque type de tension, la combinaison optimale de savoirs qui devraient être mobilisés. En intégrant les dimensions technologiques, pédagogiques, disciplinaires et culturelles, le TPACCK offre une structure conceptuelle capable de traduire les perceptions de stress en pistes d'action concrète. Là où le CHSM s'arrête à la compréhension du vécu psychologique des enseignants, le TPACCK fournit des leviers pour intervenir sur ces perceptions et les transformer en occasions d'apprentissage professionnel.

Cet exercice de classification permet d'opérer un rapprochement fonctionnel entre les deux registres d'analyse utilisés dans ce mémoire, soit, le registre du ressenti du stress tel qu'il est perçu et le registre des compétences mobilisable représenté par les savoirs qui permettent de répondre au stress. En d'autres termes, l'objectif est de relier la nature d'une tension à la ressource professionnelle susceptible d'en atténuer les effets ou d'en renverser la dynamique, c'est-à-dire de transformer une entrave en défi positif.

Tableau 6. Grille d'association suggérée

Entrave (CHSM)	Compétences TPACCK prioritaires	Type d'intervention possible	Effet attendu
Légitimité de l'enseignant fragilisée	Savoir disciplinaire Savoir pédagogique Savoir technologique	Valorisation visible du rôle de l'enseignant, coconception d'activités, outils IA collaboratifs	Renforcement du sentiment d'expertise locale
Rôles flous entre ALT et enseignant	Savoir pédagogique Savoir technologique Savoir culturel	Clarification des rôles via une planification partagée, suivi numérique des contributions	Réduction du stress relationnel, cohérence d'équipe
Peur de la perte de face	Savoir culturel Savoir pédagogique	Conception de parcours progressifs, rétrospection discrète, anonymisation	Transformation du stress en motivation d'amélioration (kaizen)
Manque de soutien institutionnel	Savoir technologique Savoir culturel	Formation intégrée, outils standardisés, mais contextualisés, mentorat entre pairs	Réduction de la charge perçue, appropriation durable

Le tableau ci-haut illustre cette logique d'alignement en proposant une grille d'association entre les tensions majeures identifiées par le CHSM et les combinaisons de savoirs du TPACCK les plus

susceptibles de fournir des réponses. Les lignes du tableau indiquent, (1) la forme de stress diagnostiquée, (2) les domaines de compétence prioritaires à renforcer, (3) les types d'interventions possibles, et (4) les effets attendus sur la perception du rôle ou du contexte de travail.

Il est important de souligner que ce tableau ne doit pas être lu comme une réponse absolue. Il ne représente pas une typologie figée, c'est plutôt un outil de réflexion dynamique servant de guide pour concevoir des interventions adaptées à des situations professionnelles distinctes. Ces correspondances illustrent la fonction médiatrice du TPACCK et démontrent que ce dernier modèle ne se substitue pas au CHSM, mais il le prolonge en proposant des leviers de requalification du stress. En d'autres termes, le TPACCK répond à la question que le CHSM laisse ouverte « comment rendre le défi vivable, acceptable, et porteur de sens professionnel ? »

6.2.2. La clé culturelle, selon Haga

L'ajout des savoirs culturels constitue ici un pivot essentiel. (Haga, 2024) rappelle que les cadres technos pédagogiques occidentaux sont ancrés dans des valeurs, comme l'individualisme et la réflexivité critique personnelle. Cette approche centrée n'est pas adéquate pour saisir les réalités professionnelles et éducatives où l'identité de l'enseignant est largement définie par ses relations avec autrui et par son appartenance à son équipe de travail. Dans le cas japonais, comprendre les principes de *men-tsu* (préservation de la face), de *wa* (harmonie), et de *kaizen* (progrès graduel) n'est pas un supplément culturel, mais une condition d'efficacité. La compétence culturelle permet d'anticiper les résistances, d'ajuster la vitesse de changement et d'éviter que les dispositifs technologiques ne violent des normes implicites. Ainsi, le savoir culturel n'est pas simplement un ajout au modèle, c'est plutôt un élément de reconfiguration. Cette perspective ouvre la voie à une heuristique de mise en œuvre présentée dans la section suivante, où les savoirs sont hiérarchisés selon une logique progressive. D'abord le savoir culturel, qui assure l'ancrage dans les valeurs et les pratiques locales ; ensuite, le savoir pédagogique, en appui à la cohérence didactique ; puis le savoir technologique, qui fournit les outils concrets. Finalement, la section offre une intégration réflexive de ces dimensions d'une manière orientée vers la transformation durable des pratiques. Cette séquence progressive reflète la logique du *kaizen* avec une amélioration continue où chaque étape conditionne la suivante.

6.2.3. L'Adoption technologique par paliers

La logique du TPACCK ne demande pas de mobiliser tous les savoirs simultanément. Elle exige plutôt de les ordonner selon la nature du stress diagnostiqué ainsi que la maturité du contexte. En effet, chaque savoir agit comme un palier qui prépare le suivant. Ceci permet de garantir une approche graduelle qui reflète à la fois la logique du kaizen et les impératifs de soutien institutionnel. Chaque savoir agit comme un palier qui prépare le suivant, de manière à prioriser l'amélioration continue et une intégration technologique structurée et simplifiée pour les décideurs et les praticiens.

Le premier palier repose sur le savoir culturel. Celui-ci constitue le filtre initial par lequel doit passer toute intervention. Avant d'introduire un outil technologique ou une réforme pédagogique, cette première étape représente une légitimation du principe pour confirmer son adhésion à la culture professionnelle locale. Ceci signifie qu'il faut expliciter les bénéfices perçus, reconnaître les hiérarchies implicites, et préserver la face de toutes les parties prenantes. Ce filtre culturel sert à éviter que les innovations, même lorsque bien conçues, soient perçues comme intrusives ou irrespectueuses et interprétées comme des menaces aux équilibres relationnels qui structurent les milieux scolaires japonais.

Une fois que l'assise culturelle est bien établie, le savoir pédagogique est central et agit comme encrage pour les autres étapes. Le savoir pédagogique ancre l'innovation autour d'objectifs d'apprentissage clairs et de pratiques et de routines que l'enseignant maîtrise déjà. Ce savoir confère une plus grande agentivité en lui permettant d'adapter la technologie à sa propre logique d'enseignement plutôt que de lui demander de se plier à la logique de la machine. L'enseignant se positionne ainsi comme critique capable de réinterpréter le changement avec bon sens éducatif.

Le troisième palier mobilise le savoir technologique. C'est à cette étape qu'il est propice d'introduire les outils d'intelligence artificielle. Il faut donc d'abord assurer l'ancrage culturel et la consolidation pédagogique et ensuite envisager d'accueillir l'outil technologique. Cette logique séquentielle met de l'avant d'abord le sens, et met l'outil en arrière-plan de celui-ci, et non l'inverse. Ce principe favorise une appropriation plus stable et une réduction des stress qui représentent des entraves. Sur le terrain, Il est bien sûr important de conserver une certaine

flexibilité. Il peut y avoir des situations d'urgence, par exemple en cas de pénurie accentuée d'assistants de langue ou lors de programmes pilotes imposés par le ministère de l'Éducation (MEXT), il serait envisageable d'introduire une solution technologique dès le départ. Cela dit, même dans ces cas de marge, l'introduction de la machine ne devrait avoir lieu qu'après avoir établi un minimum de légitimation culturelle pour prévenir les stress causant le rejet.

Finalement, l'articulation de ces trois paliers mène à une intégration harmonieuse qu'il y a lieu d'appeler une intégration réflexive des savoirs. À ce stade, les connaissances culturelles, pédagogiques et technologiques se voient combiner dans la pratique quotidienne. L'enseignant développe une compétence hybride où la technologie devient un prolongement cohérent de son identité professionnelle. Cette phase est la plus exigeante, puisqu'elle marque le passage d'un stress initial perçu comme contrainte à une ressource formative qui encourage l'innovation et le sentiment d'efficacité personnelle. L'ensemble du processus peut être représenté comme un cycle évolutif qui inclue, de manière récursive, les savoir culturels, savoir pédagogique, savoir technologique suivie de l'intégration réflexive et d'un retour métacognitif dans le but de poursuivre le processus d'amélioration continue (kaizen).

Chaque passage s'accompagne d'un ajustement et d'une consolidation des savoirs précédents selon une logique de progression continue. Cette conception incrémentale de la professionnalisation techno pédagogique diverge de l'approche descendante et du penchant pour la perturbation technologique souvent prônée en occident. Au contraire, elle valorise la lenteur, la stabilité et la cohérence qu'elle place comme conditions de l'innovation durable.

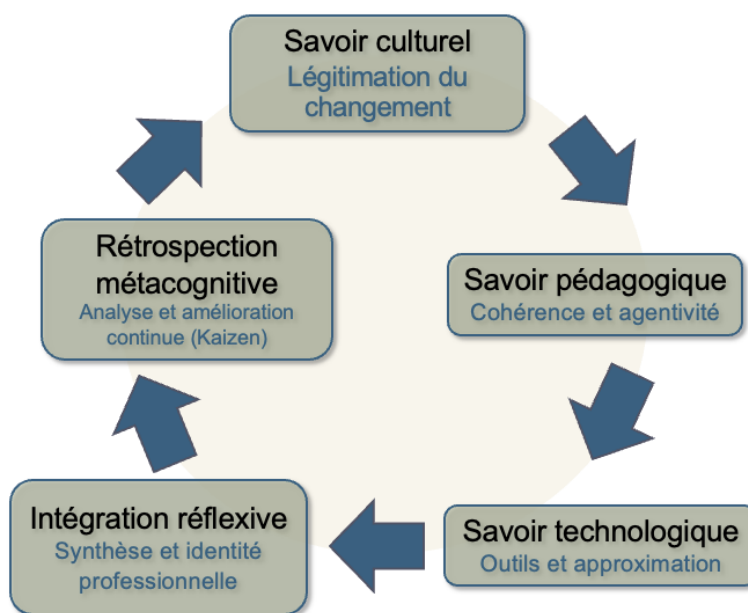


Figure 3. Cycle évolutif des savoirs pour une intégration techno pédagogique durable

La figure ci-haut illustre le cycle évolutif des savoirs techno pédagogiques et culturels. Ce modèle illustre la séquence progressive de professionnalisation. Chaque savoir prépare le suivant, dans une logique d'enrichissement continu. Le retour réflexif final, inspiré du principe japonais du kaizen, réactive le cycle en consolidant les apprentissages et en assurant la durabilité du changement.

La section 4.3, qui suit, propose trois scénarios d'application basée sur le principe de séquençement qui vient d'être illustré. Ces scénarios illustrent de manière concrète comment la dynamique qui combine le cadre des stress professionnels *Challenge-Hindrance Stress Model* et celui des savoirs technos pédagogiques et culturels peut prendre forme à différents niveaux, soit dans la classe au niveau micro, dans les ressources ou la formation, au niveau méso ou encore dans les politiques institutionnelles au niveau macro.

6.3. Trois scénarios d'application micro, méso et macro

La logique du TPACCK, appliquée au CHSM, offre un cadre de transformation qui permet de relier les tensions diagnostiquées à des compétences mobilisables et à des actions contextualisées. Cependant, pour donner plein sens à ce modèle conceptuel, il est utile de fournir quelques représentations pratiques. C'est précisément l'objectif de cette section qui démontrera, à l'aide de trois scénarios, comment la dynamique CHSM + TPACCK mène à des interventions qui peuvent être déployées à différents niveaux du système éducatif japonais. Ces

scénarios ne constituent pas des solutions universelles, même dans le contexte japonais. Ce sont plutôt des prototypes analytiques, c'est-à-dire des démonstrations de faisabilité. Il vise à tisser un fil conducteur qui observe la transition de tension à levier de développement.

Le choix de ces trois strates n'est pas arbitraire : il reprend la logique du kaizen, déjà mobilisée plus tôt dans ce mémoire, selon laquelle l'amélioration continue progresse par paliers, chaque niveau alimentant le suivant, de la pratique locale vers la gouvernance institutionnelle. Chaque scénario proposé illustre ainsi un niveau d'action distinct : le niveau micro, celui de la salle de classe et de la relation pédagogique entre enseignant et ALT ou entre enseignant et IA; le niveau méso, celui des ressources partagées et de la formation continue; et le niveau macro, celui des politiques et dispositifs institutionnels mis de l'avant par le MEXT. L'objectif ici n'est donc pas de multiplier les initiatives isolées, mais de montrer comment une approche intégrée peut produire un effet d'alignement entre les strates du système éducatif.

Sur le plan méthodologique, chaque scénario comporte cinq étapes. Le processus commence par l'établissement d'un contexte et d'un diagnostic (CHSM) pour identifier la nature et les causes du stress ou de la tension. Vient ensuite l'intervention, utilisant le cadre TPACCK, qui sert à spécifier les savoirs et les dispositifs à mobiliser. L'étape d'implémentation décrit ensuite les actions concrètes de mise en œuvre. Le scénario se poursuit avec des critères d'évaluation qui permettent d'observer comment l'obstacle se transforme en défi. Enfin, la séquence se termine par l'analyse des risques et des atténuations, visant à anticiper les problèmes potentiels et à définir les mécanismes de correction nécessaires. Ces scénarios sont inspirés des constats empiriques et des recherches mobilisées aux chapitres précédents. Ils servent ici à illustrer la transférabilité du cadre et à montrer comment les tensions culturelles et institutionnelles peuvent être requalifiées en opportunités d'apprentissage professionnel.

6.3.1. Scénario micro : L'IA comme outil de médiation de la collaboration

Ce premier scénario s'applique au niveau micro représenté par le coenseignement en salle de classe. Les tensions liées à la collaboration entre enseignants et assistant étranger constituent l'un des stress récurrents identifiés par les recherches mentionnées dans les chapitres précédents. Dans cette relation mal définie, soutien et jugement s'entremêlent souvent, et le regard de l'autre, perçu comme plus compétent linguistiquement, engendre une perte de

légitimité chez l'enseignant japonais. Le résultat est paradoxal, puisque, bien que l'ALT est présent pour soulager la charge de l'enseignant principal, il devient parfois une source de pression supplémentaire. Le modèle des savoirs TPACCK permet de requalifier cette tension dans la relation des coéquipiers. Le savoir culturel, d'abord, rappelle que la légitimité professionnelle repose grandement sur la reconnaissance symbolique (*men-tsu*). Dans ce contexte, les facteurs qui encouragent le flou dans la hiérarchie implicite représentent une menace à l'équilibre relationnel. L'IA peut agir de façon impartiale en entretenant une relation neutre de nature instrumentale plutôt qu'interpersonnelle. L'IA devient alors une interface de coordination où les rôles peuvent être clairement définis, documentés et rendus visibles sans confrontation directe. En pratique l'IA peut être une plateforme collaborative, par exemple, pour archiver les plans de cours, suivre les contributions de chacun et rendre tangible l'expertise de l'enseignant, le tout sans recourir à la validation extérieure d'un collègue étranger. Le savoir pédagogique complète ce rôle en permettant de transformer la technologie en espace de coconstruction. Les séquences d'enseignement peuvent être planifiées avec une définition claire des rôles de chacun. À titre d'exemple, l'enseignant définit les objectifs d'apprentissage et l'IA propose des suggestions de scénarisation ou d'activités. La relation devient ainsi une coproduction bien équilibrée où le jugement n'a pas lieu d'être. De plus, les apports de l'enseignant sont rendus plus visibles. En somme, l'IA dépersonnalise les rapports hiérarchiques et favorise une communication centrée sur la tâche.

Enfin, le savoir technologique concrétise cette transformation en intégrant des outils simples, comme un gestionnaire de tâches, une interface de suivi, ou un assistant de planification. L'enseignant peut alors facilement contrôler le rythme et la portée de la collaboration. Les activités créées par l'IA, révisées et adaptées par l'humain, deviennent des badges de l'expertise professionnelle de l'enseignant. Dans ce scénario, l'innovation ne résulte pas d'un transfert technologique imposé, mais d'un processus d'appropriation réflexive par et pour l'enseignant.

Le développement d'un tel dispositif requiert bien sûr une approche progressive qui exige de la formation sur la codéfinition des objectifs de collaboration. Une période d'expérimentation pouvant servir d'indicateur de réussite devraient être développés, avec l'objectif de recueillir données des quantitatives et qualitatives. Ce premier scénario illustre comment des stress relationnels, comme perte de légitimité et floue des rôles, peuvent être requalifiés de manière

positive en usant de l'IA comme médiateur. Il est possible d'augmenter la traçabilité des contributions humaines, de mousser sa visibilité et de promouvoir un meilleur équilibre collaboratif. Au niveau micro, cette requalification marque la première étape d'un processus plus large, qui est la restauration de la confiance professionnelle à l'aide d'IA culturellement sensible.

6.3.2. Scénario méso : L'IA comme partenaire linguistique et émotionnel

Le niveau méso est celui de la formation et du développement professionnel. L'une des tensions profondes relevées par le CHSM est la crainte de l'exposition linguistique. Beaucoup d'enseignants, bien qu'experts dans la grammaire et la lecture, sont réticents lorsque vient le temps de s'exprimer spontanément. Cette insécurité linguistique touche à des enjeux importants d'image professionnelle. Parler imparfaitement est une forme d'exposition négative qui risque de provoquer la perte de face devant les élèves ou les collègues. Ainsi, le stress communicatif devient un frein majeur à l'approche CLT encouragée par le MEXT. Dans ce contexte, le TPACCK permet d'aborder cette tension non comme une déficience, mais comme une opportunité de développement professionnel. Le savoir culturel, d'abord, incite à concevoir un environnement d'apprentissage respectueux des codes et de la progression graduelle. Comme les Japonais valorisent la maîtrise progressive et la discrétion dans l'évaluation, une IA serait très bien placée pour répondre à ces besoins. L'IA peut générer des rétroactions discrètes sur la performance orale de l'enseignant autant que pour les élèves, permettant à celui-ci d'être bien préparé et de démontrer de l'assurance dans ces communications orales. L'IA devient ici un partenaire linguistique invisible, mais toujours disponible, bienveillant, et exempt du regard évaluatif des paires.

Le savoir pédagogique intervient ensuite pour structurer cette pratique. L'enseignant peut utiliser les outils d'IA pour planifier des séquences de conversation, ajuster le niveau de difficulté, ou même simuler les réactions d'un élève durant la phase de planification. Il est ainsi possible de créer un contexte relativement authentique où la compétence communicative et la confiance de l'enseignant sont renforcées par la répétition et la rétroaction discrète. Le partenaire IA devient alors un élément de réflexivité en aidant l'enseignant à repenser sa propre posture linguistique et à expérimenter, sans craindre la perte de statut.

Enfin, le savoir technologique, assure la concrétisation de ce processus. L'IA aide à la prononciation, offre des variantes et du contexte, génère autant d'exemples de manière prolifique et encourage l'autonomie de l'enseignant apprenant en facilitant des séances d'exercices personnalisées, mesurables, et progressives. De cette manière, l'enseignant n'est pas seulement utilisateur, il est aussi concepteur de sa propre progression. Il est plausible de déduire que cette interaction avec l'IA encourage la valorisation personnelle et professionnelle et cause une diminution des stress de communication orale. Au niveau méso, l'IA devient ainsi un instrument de réconciliation identitaire, où la compétence linguistique et le bien-être professionnel se rejoignent dans une dynamique de progression continue.

6.3.3. Scénario macro : L'IA comme levier d'alignement institutionnel

Le niveau macro se penche sur la gouvernance et les politiques éducatives. La troisième tension récurrente identifiée par le CHSM concerne l'écart entre les réformes venant d'en haut et la réalité vécue sur le terrain. Les politiques du MEXT visant à renforcer la méthode communicative et l'intégration des technologies s'inscrivent dans la logique ambitieuse du projet de Société 5.0, où l'humain et la technologie devraient en théorie évoluer harmonieusement. Cependant, cette vision se heurte au paradoxe bien documenté des réformes successives, qui ne tiennent pas toujours compte du rythme d'appropriation et des besoins psychologiques des enseignants.

Ce décalage transforme la modernisation en source de stress d'entrave plutôt qu'en défi stimulant. Le modèle des savoirs techno pédagogiques et culturels permet ici d'imaginer une gouvernance adaptative, où l'intelligence artificielle n'est pas seulement un outil pédagogique, mais devient un instrument de médiation institutionnelle. Le savoir culturel, d'abord, joue un rôle fondamental en imaginant les réformes, pas comme des ruptures avec les façons de faire confortables, mais plutôt comme une continuité ou une progression de la culture. L'IA peut soutenir cette approche en facilitant le suivi des besoins et l'écoute des enseignants. Par exemple, des plateformes rétroaction ou des journaux de bord numériques pourraient recueillir de manière anonyme les perceptions, les freins et les besoins de formation des enseignants. Ces données, analysées et synthétisées, permettraient au MEXT de concevoir une image juste de la perspective des enseignants. Cette information granulaire pourrait donner lieu à des dialogues fructueux et influencer positivement la gouvernance et la planification de haut niveau.

Le savoir pédagogique intervient ensuite pour traduire l'écoute des hautes instances en accompagnement concret. Plutôt que d'imposer un modèle unique d'intégration technologique, les décideurs seraient outillés des rétroactions des enseignantes pour proposer des parcours différenciés qui répondent aux besoins des enseignants. L'intelligence artificielle peut favoriser les cheminements individualisés en suggérant des options adaptées au niveau de compétence numérique, ou au degré d'aisance communicative de chaque enseignant. À ce stade la gouvernance ne se ferait plus selon une logique de conformité aveugle. En offrant des parcours différencier à l'intérieur d'un cadre prédéfini, les enseignants bénéficieraient de formation évolutive, où le développement professionnel devient partie intégrante du processus de réforme.

Finalement, le savoir technologique, assure la dimension pratique des changements administrés par les décideurs. Des outils de gestion d'IA, comme des tableaux de bord intelligents facilitant l'analyse à grande échelle et des systèmes d'aide à la décision s'appuyant sur les données fournies par les enseignants aiderait à assurer la faisabilité des visées pédagogiques ministérielles. Dans cette perspective, l'outil techno pédagogique n'impose pas les transformations ou leur rythme, elle représente un moyen de visualisation, d'orchestration, de dialogue entre enseignants et administration. Le développement d'un tel dispositif suppose, bien sûr, une démarche de bonne foi, éthique et prudente. Des comités de pilotage mixtes incluant des enseignants, et des administrateurs pourraient superviser et analyser le processus pour garantir que la technologie demeure au service de l'humain avant tout et non à la solde de l'institution. La réduction du sentiment de décalage entre les politiques du MEXT et les pratiques de classe représenterait un bon indicateur de réussite. La technocratisation de la gouvernance qui survient lorsque l'IA est utilisée plus comme instrument de contrôle que de soutien exige une vigilance constante. Cependant, en plaçant le savoir culturel au centre du processus, les différents acteurs peuvent plus facilement être rappelés à l'ordre. Le savoir culturel permet de réitérer le fait que la durabilité d'une réforme dépend largement de son adhésion et de sa légitimation culturelle.

Ce dernier scénario montre comment l'intelligence artificielle peut servir de levier d'alignement institutionnel. Elle relie la vision macro représentée par les ambitions de Société 5.0 à la réalité micro du vécu enseignant. Le gain principal est que le lien ne dépend pas d'une injonction

provenant du haut, il se fait de manière plus souple grâce à l'écoute et les échanges de données favorisés par la médiation de l'IA. Le stress de type entrave que peut représenter la structure décisionnelle est requalifié en stress de défi collectif et positif, où l'innovation devient un projet partagé et culturellement soutenable.

6.4. De l'analyse à l'action avec un outil diagnostique

Les trois scénarios précédents ont illustré comment les tensions identifiées par le modèle du stress professionnel peuvent être requalifiées à travers les savoirs du modèle TPACCK. Ce passage du diagnostic à l'action permet d'entrevoir la construction d'un outil d'aide à la décision capable d'orienter les interventions selon la nature du stress, le niveau où l'action nécessaire se situe, soit micro, méso ou macro.

6.4.1. Logique de construction

L'outil d'implémentation qui résulte de cette recherche n'a pas pour objectif de standardiser la réponse au stress défini par le CHSM, il vise uniquement à guider la réflexion des parties prenantes qui envisage l'intégration des IA comme partenaire de travail pour les enseignants. Cet outil vise à créer une correspondance dynamique entre les différents éléments examinés tout au long de ce mémoire. Ceci implique les stress définis comme étant positifs ou entrave selon le modèle CHSM, les savoirs du modèle TPACCK et les niveaux d'application micro, méso ou macro. Chaque tension devient ainsi un point de départ pour la transformation, plutôt qu'un symptôme à corriger. L'IA intervient à chacune de ces étapes, non pas comme solution miracle, mais dans le rôle de médiateur des requalifications. L'IA est utilisée pour reformuler le problème, encourager la pratique réflexive, structurée et amplifier la visibilité du progrès.

6.4.2. Grille de correspondance

Tableau 7. Matrice évolutive et protocole d'action

Type de stress (CHSM)	Niveau d'action	Savoirs mobilisés	Type d'intervention	Rôle de l'IA	Effet attendu
Perte de légitimité	Micro (classe)	Savoir culturel, savoir pédagogique, savoir technologique	Dispositifs de coconception, valorisation du rôle de l'enseignant,	Médiateur symbolique de la collaboration	Transformation du stress relationnel en reconnaissance professionnelle

			traçabilité des contributions		
Peur de la perte de face	Méso (formation)	Savoir culturel, savoir pédagogique	Pratiques orales sécurisées, rétroaction discrète, autoformation linguistique	Partenaire linguistique et émotionnel	Requalification du stress communicatif en motivation d'amélioration
Décalage institutionnel	Macro (politique)	Savoir culturel, savoir technologique, savoir réflexif	Collecte et analyse de données de terrain, ajustement des formations, pilotage participatif	Instrument d'alignement et d'écoute organisationnelle	Transformation du stress systémique en apprentissage collectif

Le tableau qui précède synthétise la logique utilisée dans l'élaboration des scénarios décrits plus haut. Cette matrice constitue une grille de lecture évolutive. Elle ne se limite pas à la classification des enjeux. Elle propose une orientation méthodologique, pour la conception d'interventions qui tiennent compte de la nature spécifique de la tension ainsi que de la phase de transformation visée. Par conséquent, chaque cellule peut être interprétée comme étant un mini protocole d'action, une formation ou un outil numérique adapté au contexte spécifique de l'établissement visant l'intégration d'IA.

6.4.3. Outil diagnostique réflexif et éthique

L'outil de diagnostic proposé n'est pas seulement analytique, il est aussi éthique et réflexif. En intégrant la dimension culturelle au cœur du processus, cet outil rappelle que les innovations technos pédagogiques souhaitables doivent promouvoir trois types d'équilibres essentiels. D'abord l'équilibre entre performance et bien-être, en reconnaissant la valeur émotionnelle du travail enseignant. Deuxièmement, l'équilibre entre standardisation et contextualisation, en respectant la diversité des écoles et du parcours de chaque enseignant. Troisièmement, l'équilibre entre efficacité et légitimité, ceci en privilégiant la reconnaissance professionnelle plutôt que la conformité technologique. L'intelligence artificielle joue encore ici un rôle paradoxal en objectivant, c'est-à-dire en proposant une médiation neutre, sans toutefois déshumaniser l'enseignant ou aucune des parties du processus. Lorsque mises à bon escient,

les fonctions de suivi, d'analyse et de rétroaction de l'IA sont utiles à renforcer la visibilité du progrès sans faire ombre au jugement humain. En ce sens, elle devient une technologie de la reconnaissance, soutenant la confiance individuelle et la cohésion collective.

6.4.4. Réflexivité éthique

Dans ce mémoire, l'éthique renvoie ici au souci de préserver la dignité, le jugement et la reconnaissance professionnelle de l'enseignant dans la médiation technologique, plutôt qu'à un cadre philosophique formel emprunté à l'éthique appliquée. Cet outil demeure pour l'instant conceptuel. Sa valeur réside dans sa capacité à unifier les cadres théoriques, CHSM et TPACCK, autour d'une démarche opérationnelle, et non dans une validation empirique immédiate. Des recherches futures pourraient cependant tester son efficacité : en mesurant les effets perçus sur la motivation et la légitimité professionnelle des enseignants ; en évaluant la stabilité du sentiment de défi au fil de l'intégration technologique ; et en observant la qualité du dialogue institutionnel facilité par les outils d'IA. Ainsi, ce dispositif se veut un prototype de gouvernance ethnoculturelle : un modèle qui apprend du stress au lieu de le réduire, et qui inscrit la transformation éducative japonaise dans une temporalité réaliste, respectueuse et durable.

Chapitre 7 - Discussion et perspectives

Alors que le chapitre 6 a proposé une discussion appliquée, illustrant par des scénarios concrets comment le modèle hybride CHSM-TPACCK transforme les tensions professionnelles en leviers d'action, le présent chapitre propose une discussion d'un autre ordre : une réflexion critique sur la portée et les limites de ce modèle, ainsi que sur les perspectives de recherche qu'il ouvre. La question de ce mémoire trouve réponse dans l'hybridation des cadres CHSM et TPACCK. Ce modèle propose une lecture intégrée du changement éducatif qui passe par les dimensions psychologiques du stress professionnel, les savoirs technopédagogiques et la médiation culturelle. Après avoir démontré comment l'intelligence artificielle peut transformer les tensions professionnelles en leviers de développement, le chapitre 7 évalue la portée de cette approche, en examine les limites, et propose des perspectives de recherches à venir.

7.1. Portée et limites du modèle

Le mariage du CHSM avec le TPACCK propose une compréhension différente du bien-être enseignant. Le stress n'est plus une pathologie à diagnostiquer, il est constructif en devenant un indicateur d'ajustement qui met en lumière les besoins de reconnaissance, de compétence et de cohérence. Cette approche transforme le développement professionnel vers le travail avec IA en un processus de requalification plutôt que de résistance. Sur le plan théorique, ce cadre représente un pont interdisciplinaire entre psychologie et didactique. Il intègre la dimension culturelle du savoir inspirée de Haga (2024), et recadre la modernisation portée par la vision de Société 5.0 dans une logique d'harmonie progressive (kaizen), adaptée au contexte japonais. L'extension du TPACK en TPACCK transforme la technologie en vecteur d'équilibre entre innovation et tradition. L'articulation faite au chapitre 6, entre diagnostic psychologique et savoirs techno pédagogiques a offert une validation empirique à ce modèle qui était jusque-là principalement conceptuel. Cela dit, la portée de ce mémoire n'incluait pas de données de terrain confirmant la transformation efficace des stress que vivent les enseignants. Les scénarios qui ont été proposés sont inspirés de la littérature existante. De plus, la validation de ce cadre hybride suppose des conditions institutionnelles précises, telles que la disponibilité de formation continue cohérente avec la perspective d'ensemble, un accompagnement graduel, un désir de reconnaissances de l'expertise locale et des autorités scolaires engagées de manière

favorable. Sans ces appuis essentiels, le modèle CHSM-TPACCK risque de demeurer théorique plutôt qu'opérationnel.

La présente recherche comporte encore d'autres limites qu'il convient d'explicitier pour situer correctement la portée des conclusions proposées. D'abord, bien que des bases de données japonaises aient été consultées, le corpus demeure en grande partie constitué de publications en anglais. Ce déséquilibre linguistique peut avoir introduit un biais de sélection, en privilégiant des analyses déjà médiatisées dans les circuits académiques occidentaux ou internationalisés. Certaines perspectives issues de publications exclusivement japonaises, notamment celles diffusées dans des revues locales ou dans des rapports institutionnels internes, ont pu demeurer sous-représentées. Ensuite, le corpus comprend une proportion significative de rapports institutionnels, et de textes issus de la presse spécialisée en technologies éducatives. Bien que ces documents permettent de saisir les discours dominants et les orientations politiques relatives à l'intégration de l'IA, ils ne possèdent pas toujours la même profondeur méthodologique que des études empiriques évaluées par les pairs. Cette hétérogénéité des types de documents influence nécessairement la nature des conclusions tirées.

Par ailleurs, une limite importante réside dans la relative rareté d'études empiriques portant spécifiquement sur l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'anglais au Japon. La plupart des études recensées sur ce terrain se sont plutôt intéressées à des pratiques spécifiques et circonscrites, telles que l'interaction avec des robots conversationnels ou la création d'activités pédagogiques, plutôt qu'à une compréhension plus large de l'intégration de l'IA dans le travail enseignant. La même chose doit être répétée pour les études comparant l'apport des ALT et celui des IA. Ces champs demeurent émergents, et plusieurs analyses disponibles relèvent davantage d'expérimentations pilotes que d'enquêtes longitudinales robustes. Cette lacune empirique limite la possibilité de valider de manière systématique les hypothèses formulées dans le présent mémoire.

Finalement, il faut rappeler que la démarche adoptée repose sur une synthèse narrative de littérature. Ce type de synthèse permet une lecture interprétative et intégrative, particulièrement adaptée à une recherche théorique. Toutefois, il ne garantit pas le même niveau de traçabilité ou de reproductibilité qu'une revue systématique ou une méta-analyse

formalisée. Les catégories construites et les articulations théoriques sont le résultat d'un positionnement interprétatif cohérent avec les objectifs de l'étude. Ces limites n'invalident pas les apports du modèle proposé, mais invitent à en considérer les résultats comme des propositions théoriques structurantes plutôt que comme des conclusions empiriquement généralisables.

7.2. Perspectives de recherche et d'innovation

Pour poursuivre la recherche, trois orientations principales se dégagent. La première concerne la validation du modèle sur le terrain. Des études qualitatives et quantitatives pourraient vérifier le lien entre types de stress et savoirs mobilisés, et mesurer l'effet de l'IA sur la légitimité et la motivation des enseignants. Des approches mixtes combinant entretiens, observations et journaux réflexifs pourraient raffiner la compréhension du processus de requalification. Ensuite, il serait utile d'effectuer des expérimentations pédagogiques assistées par IA. Dans ce contexte, le modèle CHSM-TPACCK peut servir de base pour des formations graduelles ou récursives intégrant trois dimensions. La dimension culturelle, pour adresser les aspects de communication professionnelle, la dimension pédagogique pour intégrer la planification assistée par IA. Finalement, la dimension réflexive pour assurer le suivi, l'acquisition de connaissance métacognitive et l'amélioration récursive. Le tout en gardant à l'esprit que l'objectif n'est pas la maîtrise technique, mais plutôt le renforcement de la confiance et de l'agentivité des enseignants.

La deuxième orientation de recherche est la gouvernance ethnoculturelle. Au sein des institutions éducatives, IA peut aider à instaurer une gestion plus ouverte à la discussion et aux échanges mutuels. Plutôt que de s'appuyer sur une approche rigide et descendante axée sur la surveillance et le contrôle. L'IA peut servir à faciliter l'analyse des besoins de formation, à mettre en place des plateformes pour recueillir les avis et les expériences des enseignants, et orienter les décisions en valorisant la contribution du plus grand nombre. Cette approche est en accord avec les travaux sur l'IA humaniste de Williamson (2024), qui insiste sur l'importance de placer l'humain et ses valeurs au centre de la technologie. Les observations de Williamson rappellent le fait que les outils basés sur l'IA ne sont jamais neutres, ils reflètent des choix sociaux,

politiques et économiques. Ces propos confirment la nécessité d'intégrer la dimension culturelle préconisée par (Haga, 2024) au modèle TPACK pour comprendre l'influence des valeurs locales et des rapports de pouvoir sur l'intégration techno pédagogique.

Enfin, ce cadre de réflexion permet d'ouvrir la voie à des comparaisons avec ce qui se fait ailleurs dans le monde. Plus spécifiquement, au Québec, le maintien de l'héritage culturel représente une cause de tension ressentie dans certaines sphères pédagogiques et l'intégration des IA n'y échappe pas. L'adoption des innovations technologiques examinée à travers le prisme du modèle CHSM-TPACCK pourrait servir de grille de lecture pour analyser comment différentes cultures s'adaptent au changement éducatif.

7.3. Enjeux éthiques de l'intégration de l'IA en éducation

Bien que ce mémoire se concentre sur les dimensions psychosociales et technopédagogiques de l'intégration de l'IA, les enjeux éthiques qui l'accompagnent, soit les biais algorithmiques, la protection des données, l'opacité des systèmes et les risques de déshumanisation, méritent d'être nommés de façon explicite, ne serait-ce que dans le but de situer les limites de la présente analyse.

L'opacité des systèmes d'IA pose un défi réel à la relation de confiance entre enseignants et outils technologiques déjà analysée dans ce mémoire. Bearman et Ajjawi (2023) soulignent que travailler avec cette « boîte noire » exige une pédagogie qui reconnaît les limites de l'explicabilité algorithmique plutôt que d'en faire abstraction. Cette opacité complique l'exercice du jugement professionnel évoqué précédemment. Il serait difficile pour un enseignant de valider ou de contester une recommandation reçue de l'IA sans en comprendre les fondements.

Plusieurs enjeux concernant les biais algorithmiques et la protection des données sont documentés par Rios-Campos et al. (2023) dans leur examen des implications éthiques de l'intelligence artificielle. Jecker et Nakazawa (2022), pour leur part, notent que les cadres éthiques dominants en IA proviennent majoritairement de traditions occidentales. Ce constat rejoint directement la tension entre discours technopédagogiques importés et pratiques

éducatives japonaises déjà discutée dans ce mémoire. Le Consensus de Beijing de l'UNESCO (2019), mobilisé au chapitre 1, situe d'ailleurs la préparation éthique des enseignants parmi ses priorités, sans toutefois répondre spécifiquement à cette tension culturelle.

Enfin, le risque de déshumanisation, soit la réduction du jugement professionnel de l'enseignant à une fonction que l'IA pourrait remplacer plutôt qu'accompagner, rejoint directement le souci de préservation de la légitimité et de l'agentivité enseignante qui traverse ce mémoire. Bien que ces enjeux éthiques dépassent le cadre de l'analyse CHSM-TPACCK proposée ici, ils constituent tout de même une piste de recherche future importante, particulièrement dans un contexte japonais où les cadres de gouvernance de l'IA en éducation peuvent encore être considérés comme émergents (MEXT, 2021).

7.4. Synthèse finale

Pour synthétiser cette discussion, il est pratique d'homologuer le modèle élaboré dans ce mémoire comme étant une théorie de la requalification. Cette épithète place l'emphase sur la transformation des stress professionnels en levier d'action, de sens et d'innovation. L'IA occupe ici une place à la fois centrale et paradoxale. En effet, l'approche adoptée dans ce mémoire démontre que cette technologie ne représente pas nécessairement un substitut ou une menace pour ceux qui enseignent l'anglais au Japon. En faisant une bonne intégration de la dimension culturelle, elle a le potentiel d'offrir un miroir réflexif de la profession. Ce mémoire enjoint les décideurs et les praticiens à entrevoir la modernisation techno pédagogique encouragée par la Société 5.0 comme une invitation à la reconnaissance professionnelle des enseignants, plutôt que comme une course effrénée vers la performance. Puisque le virage techno pédagogique a déjà été décrété, c'est à ce niveau, au centre des tensions entre tradition et technologie, que se situe une intégration efficace des IA en enseignement de l'anglais. Le modèle CHSM-TPACCK est garant d'une approche véritablement humaine, durable et respectueuse de la culture et des valeurs japonaises.

Chapitre 8 : Conclusion

En portant un regard récapitulatif sur cette recherche, il est possible de mesurer le chemin parcouru depuis la problématique initiale. Ce travail visait à comprendre de quelle manière l'intelligence artificielle est susceptible d'apporter un appui aux Japonais qui enseignent l'anglais tout en faisant face à des pressions socioculturelles, didactiques et psychologiques. Cette étude s'inscrivait dans un contexte de transformation profondément marqué par les ambitions du ministère japonais de l'Éducation (MEXT) vers la Société 5.0 et par les limites persistantes du modèle communicatif (CLT). Elle plaçait aussi, en toile de fond, le poids des traditions, telles que le *yakudoku*, les examens d'entrée universitaire, la hiérarchie scolaire, la division insuffisante des rôles et les injonctions à l'innovation. Tous ces facteurs ont servi à contextualiser un phénomène central qui est le fait que les enseignants se trouvent souvent dans une position de déséquilibre ou de stress professionnel face à la technologie. Les résultats de ce travail suggèrent que les tensions professionnelles peuvent devenir des vecteurs d'adaptation et d'innovation lorsqu'elles sont accompagnées par des outils technologiques sensibles aux valeurs et aux pratiques locales. Ainsi, l'intelligence artificielle peut être envisagée non pas comme un substitut, mais comme un allié qui renforce l'autonomie, la confiance et la reconnaissance professionnelle des enseignants.

8.1. Réponses aux questions de recherche

Cette recherche a permis d'apporter des éléments de réponse aux quatre questions formulées au départ.

1. *Dans quelles conditions les enseignants perçoivent-ils l'IA comme un moyen d'accroître leur efficacité pédagogique ? (Gain de temps, différenciation pédagogique, qualité des rétroactions offertes aux élèves).*

L'IA est perçue comme efficace lorsqu'elle demeure un outil d'appui clairement circonscrit, intégré graduellement et soutenu par un accompagnement institutionnel cohérent. Dans ces conditions, elle favorise la différenciation pédagogique, améliore la qualité des rétroactions et réduit certaines tâches répétitives. À l'inverse, en l'absence de formation ou de balises explicites, son usage peut accentuer la surcharge cognitive et générer du technostress.

2. Dans quelles conditions l'IA renforce-t-elle ou affaiblit-elle l'autonomie professionnelle des enseignants d'anglais japonais? (Pouvoir décisionnel, contrôle sur le contenu et leurs pratiques pédagogiques)

L'autonomie apparaît comme un facteur décisif. L'IA renforce l'agentivité lorsqu'elle soutient le jugement pédagogique sans s'y substituer. Elle devient problématique lorsqu'elle est perçue comme prescriptive, opaque ou imposée dans une logique descendante. L'impact sur l'autonomie dépend donc moins de la technologie elle-même que de ses modalités d'implantation.

3. Quelles leçons peuvent être tirées du modèle ALT permettant d'anticiper les dynamiques de collaboration humain et IA ?

L'analyse du modèle ALT montre qu'une collaboration efficace repose sur la clarification des rôles, la reconnaissance mutuelle des expertises et un équilibre dans la distribution des responsabilités. Ces principes constituent des repères essentiels pour anticiper une dynamique de coenseignement humain IA.

4. Quels facteurs culturels, institutionnels et éthiques favorisent ou entravent la collaboration possible entre IA enseignants ? (Respect des valeurs professionnelles, technostress, délégitimation du rôle des enseignants)

Dans un contexte marqué par des attentes hiérarchiques fortes et une pression institutionnelle vers la modernisation, l'acceptabilité de l'IA dépend du respect des valeurs professionnelles et culturelles. La collaboration humain-IA est favorisée lorsqu'elle contribue au bien-être enseignant et à la reconnaissance de son rôle. Elle devient fragile lorsqu'elle nourrit un sentiment de dévalorisation ou accroît le technostress.

8.2. Atteinte des objectifs de recherche

Le premier objectif consistait à diagnostiquer la nature des tensions vécues par les enseignants d'anglais au Japon. L'utilisation du CHSM a permis de conceptualiser ces tensions non comme des défaillances individuelles, mais comme des indicateurs de transformation professionnelle. Quatre noyaux récurrents ont été identifiés : la perte de légitimité perçue, l'insécurité

linguistique en situation orale, les difficultés de collaboration et le décalage entre réformes ministérielles et réalité de classe. Le deuxième objectif visait la conception d'un cadre théorique opérationnel. La mise en relation progressive du CHSM et du TPACCK a permis de relier les dimensions psychologiques, cognitives et culturelles dans un modèle intégré. Cette articulation a montré que la modernisation technologique ne peut être durable que si elle s'inscrit dans des valeurs japonaises, telles que le *wa*, le kaizen et la préservation de la face. Le troisième objectif était celui d'opérationnaliser ce cadre à travers des scénarios représentatifs. Les études de cas proposées ont illustré comment, aux niveaux micro, méso et macro, l'IA peut contribuer à requalifier les tensions identifiées. Elles ont également mis en évidence les conditions de réussite : accompagnement graduel, formation réflexive, gouvernance participative et reconnaissance professionnelle. Ainsi, les objectifs annoncés au début de ce mémoire ont été atteints, puisqu'un diagnostic contextualisé a été établi, un cadre théorique hybride a été élaboré et des pistes d'application concrètes ont été proposées, le tout en reconnaissant les limites méthodologiques liées à l'absence de validation empirique.

8.3. Contributions théoriques et pratiques

Sur le plan théorique, ce mémoire propose une lecture qui articule technologie, culture et psychologie professionnelle. Le modèle CHSM-TPACCK constitue une contribution originale en reliant l'analyse du stress et de l'agentivité aux savoirs technopédagogiques élargis à la dimension culturelle. Sur le plan pratique, ce cadre offre des orientations pour la formation des enseignants, la conception de dispositifs assistés par IA et la gouvernance éducative. Il suggère que l'innovation technologique devrait être pensée comme un processus progressif, réflexif et culturellement situé, favorisant un climat professionnel sécurisant et propice à l'expérimentation.

8.4. L'IA comme partenaire et reconnaissance professionnelle

Au final, ce qui importe le plus, n'est donc pas de savoir si l'IA peut remplacer le modèle ALT, mais de déterminer comment elle peut soutenir l'enseignant sans éroder son identité professionnelle.

Le coenseignement humain-IA, lorsqu'il respecte la distinction des rôles et la valeur intrinsèque du professionnel, peut devenir un levier de reconnaissance et de développement. En agissant comme médiateur et miroir réflexif, l'IA peut créer des espaces sécurisés favorisant la métacognition et l'amélioration continue. Dans l'esprit de la Société 5.0, la technologie n'est pas une fin en soi, mais un moyen au service du bien-être humain. Le modèle CHSM-TPACCK s'inscrit dans cette vision en proposant une voie de conciliation entre innovation et tradition, entre pression institutionnelle et sens du métier, entre transformation technologique et dignité professionnelle.

Références

- Akihiro, Ishikawa. (2002). Modernization westernization vs. Nationalism—A historical overview of the Japanese case .pdf. *Development and Society*, 32(2), 281-288.
- Almaki, S. H., Mafarja, N., & Al Mansoori, H. M. S. (2025). Teacher well-being and use of artificial intelligence applications and tools : Moderation effects of leadership support in inclusive classroom. *STEM Education*, 5(1), 109-129.
<https://doi.org/10.3934/steme.2025006>
- Arai, K. (2004). What « demotivates » language learners ? : Qualitative Study on demotivational factors and learners' reactions. *東洋学園大学紀要 = Bulletin of Toyo Gakuen University*, (12), 39-47.
- Arimoto, M. (2019). *USING CLASSROOM ASSESSMENT TO IMPROVE PEDAGOGY - THE JAPANESE EXPERIENCE* -. 149-153. <https://doi.org/10.36315/2019v2end031>
- Asian Insider. (2023, juillet 4). Japan – Is Kaizen Still Useful Today? *Asian Insider*.
<https://asianinsiders.com/2023/07/04/japan-is-kaizen-still-useful-today/>
- Auliawan, A. G., & Ong, S. (2020). The Usage of AI Robot in English Language Teaching for City Revitalization Case Study : Toda Daini Elementary School, Toda City, Saitama, Japan. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 436(1), 012022.
<https://doi.org/10.1088/1755-1315/436/1/012022>
- Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box : Pedagogy for a world with artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1160-1173.
<https://doi.org/10.1111/bjet.13337>

- Belpaeme, T., & Tanaka, F. (2021). Social Robots as educators. Dans *OECD Digital Education Outlook 2021 : Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- Borg, P. (2018). *What Is The Jet Programme Really For ? A Discussion Of Official Discourse And Policy*.
- Borg, P. (2020). The Jet Programme's De Facto 'Esid' Policy And Its Consequences : Critical Perspectives From The Online 'Alt Community'. *Gifu Kyoiku Daigaku Ronshu*, 53(3), 41-59.
- Borg, P. (2023). Has School English Language Education In Japan Been A 'Failure'? *The Journal of Gifu Kyoritsu University*, 56(2). http://gku-repository.gku.ac.jp/bitstream/11207/2211/1/ronshu_56%282%29_127_borg.pdf
- Brithis Council. (2015, mai 20). *Joint project with MEXT to improve English teaching*. British Council | Japan. <https://www.britishcouncil.jp/en/about/press/20150520-mext-teacher-training-leep>
- British Council. (2013, juillet 24). *Providing content for the Education Ministry's ALT handbook*. British Council | Japan. <https://www.britishcouncil.jp/en/about/press/20130724-mext-alt-handbook>
- British Council. (2024a). *Implementing the four-skills approach in the classroom*. British Council | Japan. <https://www.britishcouncil.jp/en/exam/four-skills/sakurai>
- British Council (Réalisateur). (2024b, septembre 12). *3 amazing AI tools for language teachers* [Video recording]. Youtube. https://youtu.be/nTfEPLSy9ZU?si=ezP_zocSNKKRyRLs
- British Council (Réalisateur). (2024c, novembre 26). *Artificial intelligence—Opportunities and challenges* [Video recording]. Youtube. <https://youtu.be/Z0qhIxcDUS4?si=WUdJZvnn2wZPVRXb>

- Broeckaert, L. (2022). *Digital Transformation In Japan* (p. 119). EU-Japan Center for Industrial Cooperation, Tokyo. <https://www.eu-japan.eu/sites/default/files/publications/docs/Digital-Transformation-Japan-Assessing-opportunities-forEU-SMEs.pdf>
- Brummer, M., & Ueno, H. (2024). Crisis and choice in digital transformation : COVID-19 and the punctuated politics of government DX in Japan. *Asia Pacific Journal of Public Administration*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/23276665.2023.2282472>
- Brusilovsky, P. (2024). AI in Education, Learner Control, and Human-AI Collaboration. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 122-135. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00356-z>
- Brynjolfsson, Erik & McAfee, Andrew. (2014). *The Second Machine Age : Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- Burgos, B. A. M., & Cabezas, J. M. (2016). *Gramática integradora para la enseñanza a japoneses : Una propuesta para ayudar a la interacción*. 699-711.
- Butler, Y. G. (2007). Foreign Language Education at Elementary Schools in Japan : Searching for Solutions Amidst Growing Diversification. *Current Issues in Language Planning*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.2167/cilp115.0>
- Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity : Identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, 53(1), 41-57. <https://doi.org/10.1111/bjet.13151>

- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.65>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C.-C. (2013). *A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge*. 16(2), 31-51.
- Chen, F. (2022). Human-AI Cooperation in Education : Human in Loop and Teaching as leadership. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 2(1). <https://doi.org/10.61414/jeti.v2i1.34>
- Chen, S., Liu, Q., & He, B. (2023). A Generative AI-based Teaching Material System Using a Human-In-The-Loop Model. *2023 International Conference on Intelligent Education and Intelligent Research (IEIR)*, 1-8. <https://doi.org/10.1109/IEIR59294.2023.10391244>
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>
- CLAIR. (2015). *The Japan Exchange and Teaching Programme (eligibility)*. The Japan Exchange and Teaching Programme. <https://jetprogramme.org/en/eligibility/>
- Clayton, D., & Yamada, S. (2023). Changing Methodologies? The Activities Teachers Use in Japanese High School English Classes. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4321227>
- Cook, M. (2010). *Factors Inhibiting and Facilitating Japanese Teachers of English in Adopting Communicative Language Teaching Methodologies*. 11(2), 99-115.
- Coronado, E., Venture, G., & Yamanobe, N. (2021). Applying Kansei/Affective Engineering Methodologies in the Design of Social and Service Robots : A Systematic Review.

International Journal of Social Robotics, 13(5), 1161-1171.

<https://doi.org/10.1007/s12369-020-00709-x>

Council for Science, Technology and Innovation, Cabinet Office, Government of Japan, & Cabinet Office, Government of Japan. (2015). *Report on The 5 th Science and Technology Basic Plan* (p. 23).

https://www8.cao.go.jp/cstp/kihonkeikaku/5basicplan_en.pdf#page=8.07

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010a). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout : A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>

Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010b). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout : A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>

D'Costa, A. P. (2013). Positioning Indian emigration to Japan : The case of the IT industry. *Migration and Development*, 2(1), 16-36. <https://doi.org/10.1080/21632324.2013.773153>

de Goei, W. (2014). *An exploration of intercultural competence among Japanese : Towards a more balanced understanding of emic and etic perspectives* [Masters, University of Manchester]. <https://www.asian-efl-journal.com/wp-content/uploads/Dissertation-Willem-de-Goei.pdf>

Demir-Lira, Ö. E., Kanero, J., Oranç, C., Koşkulu, S., Franko, I., Göksun, T., & Küntay, A. C. (2020). L2 Vocabulary Teaching by Social Robots : The Role of Gestures and On-Screen Cues as Scaffolds. *Frontiers in Education*, 5, 599636. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.599636>

- Du Boulay, B. (2022). Artificial Intelligence in Education and Ethics. Dans *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (p. 1-16). Springer Nature Singapore.
https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_6-2
- Dutta, Z. S. (2020). *Dynamics of Identity : Japanese Language Learners and Discourses of Nihonjinron* [Doctoral dissertation, Deakin University].
https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/Dynamics_of_Identity_Japanese_Language_Learners_and_Discourses_of_Nihonjinron/22313161/1?file=39694357
- Dwango. (2019a). *A Technology-Driven, Future-Oriented School that Sees Potential in Individual Students* [Corporatif]. DWANGO Co., Ltd.
<https://group.kadokawa.co.jp/global/sustainability/project/highschool.html>
- Dwango. (2019b). *Kadokawa Dwango Gakuen Educational Corporation* [Corporatif]. DWANGO Co., Ltd. <https://en.dwango.co.jp/business/education/>
- Einhorn, B. (2013, octobre 19). Another Japanese Company Tells Employees, « Speak English ». *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2013-10-18/another-japanese-company-tells-employees-speak-english>
- El Shazly, R. (2021). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance : A case study. *Expert Systems*, 38(3), e12667.
<https://doi.org/10.1111/exsy.12667>
- Exawizards. (2023, décembre 21). *Tokyo Metropolitan Board of Education Adopts "exaBase Generative AI"*. Exawizards. <https://exawizards.com/en/archives/26387/>
- Ford, K. G. (2012). *A Narrative Exploration of an EFL Teacher's Practicing Professional Identity in a Japanese Socio-Educational Context.pdf* [Doctoral dissertation, University of Exeter].
<https://www.proquest.com/docview/1415019142>

- Fujikawa, M. (2014). A study of the communicative approach in Japanese English education—
Inquiry into the degree of compatibility of Communicative Language Teaching in Japan.
Foreign Languages Division I & II, Institute of General Education, Komazawa University,
Collected Papers of Foreign Languages, Komazawa University, 16, 123-131.
- Fukunaga, I., Hogen, Y., & Ueno, Y. (2024). *Japan's Economy and Prices over the Past 25 Years :
Past Discussions and Recent Issues* (Broad-Perspective Review Series).
https://www.boj.or.jp/en/research/wps_rev/wps_2024/data/wp24e14.pdf
- Fukuyama, M. (2018, août). Society 5.0 : Aiming for a New Human-Centered Society. *Japan
Spotlight, Special(2)*, 47-50.
- Géraldine Heilporn. (2024). Numérique et diversité des personnes apprenantes Placer les
principes d'équité et d'inclusion au centre des préoccupations pédagognumériques.
Dans *La compétence numérique en contexte éducatif Regards croisés et perspectives
internationales* (p. 289). Michelot, F., & Collin, S. (Éds.).
[https://www.puq.ca/catalogue/livres/competence-numerique-contexte-educatif-
4245.html](https://www.puq.ca/catalogue/livres/competence-numerique-contexte-educatif-4245.html)
- Gordon, J. A. (2005). The Crumbling Pedestal : Changing Images of Japanese Teachers. *Journal of
Teacher Education, 56(5)*, 459-470. <https://doi.org/10.1177/0022487105282579>
- Gorsuch, G. (2001). Japanese EFL Teachers' Perceptions of Communicative, Audiolingual and
Yakudoku Activities. *Education Policy Analysis Archives, 9(10)*.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v9n10.2001>
- Haga, S. (2024). From knowledge to inclusion : Culturally responsive TPACK (TPACCK). *Research
and Practice in Technology Enhanced Learning, 20*, 003.
<https://doi.org/10.58459/rptel.2025.20003>

- Hamakawa, T. (2018, novembre 3). Japanese School Kids Learn English from AI Robots. *Japan Forward*. <https://japan-forward.com/japanese-school-kids-learn-english-from-ai-robots/>
- Hashimoto, K. (2000). « Internationalisation » is 'Japanisation' : Japan's foreign language education and national identity. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 39-51.
<https://doi.org/10.1080/07256860050000786>
- Hashimoto, T., Kato, N., & Kobayashi, H. (2010). Study on Educational Application of Android Robot SAYA : Field Trial and Evaluation at Elementary School. Dans H. Liu, H. Ding, Z. Xiong, & X. Zhu (Éds.), *Intelligent Robotics and Applications* (Vol. 6425, p. 505-516). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-16587-0_47
- Hawanti, S., & Zubayduloevna, K. M. (2023). AI chatbot-based learning : Alleviating students' anxiety in english writing classroom. *Bulletin of Social Informatics Theory and Application*, 7(2), 182-192. <https://doi.org/10.31763/businta.v7i2.659>
- Hayashi, A. (2020). Une étude sur la relation entre la confiance et l'estime de soi chez les enseignants d'anglais au Japon Analyse à partir du récit de l'enseignement de la matière.pdf. *Association for language and cultural education*, 18, 123-141.
- Hirose, Y. (2022). Action Learning in Japan : Challenging cultural values. *Action Learning: Research and Practice*, 19(2), 165-183. <https://doi.org/10.1080/14767333.2022.2047609>
- Hoffman, M. (2023, mai 2). Teaching in Japan sinking to status of « black » profession. *Japan Today*. <https://japantoday.com/category/features/kuchikomi/teaching-sinking-to-status-of-'black'-profession>
- Holroyd, C. (2022). Technological innovation and building a 'super smart' society : Japan's vision of society 5.0. *Journal of Asian Public Policy*, 15(1), 18-31.
<https://doi.org/10.1080/17516234.2020.1749340>

- Holstein, K., Aleven, V., & Rummel, N. (2020). A Conceptual Framework for Human–AI Hybrid Adaptivity in Education. Dans I. I. Bittencourt, M. Cukurova, K. Muldner, R. Luckin, & E. Millán (Éds.), *Artificial Intelligence in Education* (Vol. 12163, p. 240-254). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_20
- Horan, K. A., Nakahara, W. H., DiStaso, M. J., & Jex, S. M. (2020). A Review of the Challenge-Hindrane Stress Model : Recent Advances, Expanded Paradigms, and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology, 11*, 560346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560346>
- Hu, Y.-H., Fu, J. S., & Yeh, H.-C. (2023). Developing an early-warning system through robotic process automation : Are intelligent tutoring robots as effective as human teachers? *Interactive Learning Environments, 1-14*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2160467>
- Huang, F., Wang, Y., & Zhang, H. (2024). Modelling Generative AI Acceptance, Perceived Teachers' Enthusiasm and Self-Efficacy to English as a Foreign Language Learners' Well-Being in the Digital Era. *European Journal of Education, 59*(4), e12770. <https://doi.org/10.1111/ejed.12770>
- Huang, G., & Moore, R. K. (2023). Using social robots for language learning : Are we there yet? *Journal of China Computer-Assisted Language Learning, 3*(1), 208-230. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0013>
- IFR Press Room. (2021, décembre 14). *Record 435,000 robots now working in Japan's factories.pdf*. International Federation of Robotics. <https://ifr.org/ifr-press-releases/news/robot-density-nearly-doubled-globally>

- Inada, D. (2018, février 6). *Why Artificial Intelligence Is The Key to Fixing Japan's Rigid Education System* [Podcast mp3]. <https://www.disruptingjapan.com/artificial-intelligence-key-reforming-japans-rigid-eduction-system/>
- Inagaki, T., Takahashi, J., Taizan, Y., & Yamamoto, T. (2021). Le rôle du DX dans la pratique éducative. *日本教育工学会 論文誌 (Japan Journal of Educational Technology)*, 45(3), 273-281.
- Ito, J. (2018, juillet 30). Why Westerners Fear Robots and the Japanese do Not. *WIRED*. <https://www.wired.com/story/ideas-joi-ito-robot-overlords/>
- Jain, P. (2002). The Catch-up State : E-government in Japan. *Japanese Studies*, 22(3), 237-255. <https://doi.org/10.1080/1037139022000036940>
- Japan Science and Technology Agency. (2017). *ImPACT Program* (p. 20). Japan Science and Technology Agency. https://www.jst.go.jp/impact/download/data/ImPACT_p_en.pdf
- Japan Today. (2013, janvier 29). Is the JET Program really necessary for Japan? *Japan Today*. <https://japantoday.com/category/features/opinions/is-the-jet-program-really-necessary-for-japan#:~:text=Over%20the%20years%2C%20especially%20in,in%20Japan%20as%20a%20whole.>
- Järvelä, S., Nguyen, A., & Hadwin, A. (2023a). Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1111/bjet.13325>
- Järvelä, S., Nguyen, A., & Hadwin, A. (2023b). Human and artificial intelligence collaboration for socially shared regulation in learning. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1057-1076. <https://doi.org/10.1111/bjet.13325>

- Jecker, N. S., & Nakazawa, E. (2022). Bridging East-West Differences in Ethics Guidance for AI and Robotics. *AI*, 3(3), 764-777. <https://doi.org/10.3390/ai3030045>
- Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education : Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48-63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>
- Jimbo, H., Hisamura, K., & Yoffe, L. (2008). *Developing English Teacher Competencies : An Integrated Study of Pre-service Training, Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems* (p. 121) [English edition of the grant-in-aid for scientific research report]. Japan Association of College English Teachers on English Education. https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/2007_report_e.pdf#page=46.00
- Jones, R. S., & Fukawa, K. (2015). *Achieving Fiscal Consolidation while Promoting Social Cohesion in Japan* (OECD Economics Department Working Papers No. 1262; OECD Economics Department Working Papers, Vol. 1262). <https://doi.org/10.1787/5jrtpbs9fg0v-en>
- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors Influencing Preservice Teachers' Intention to Use Technology : TPACK, Teacher Self-efficacy, and Technology Acceptance Model. *Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59.
- Kaigawa N. (2009). School Organizational Characteristics, Social Support, and Burnout in Teachers. *The Japanese Journal of Personality*, 17(3), 270-279. <https://doi.org/10.2132/personality.17.270>
- Kameda, Q. (2025). Challenges of Fostering Student and Teacher Well-being in Schools in Japan. *European Journal of Education and Pedagogy*, 6(1), 66-71. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2025.6.1.915>

- Kanchika, M., Iwasaki, S., Akihito, Konishi, Yasuhiko Deguchi, Yumi Kobayashi, Hakihiro Nakada, & koki Inoue. (2015). Aggression in Teachers is Related to Role Conflict and Role Ambiguity as Occupational Stress. *Osaka City Medical Journal*, 61, 93-104.
- Katagiri, M. (2021). ECONOMIC CONSEQUENCES OF POPULATION AGING IN JAPAN : EFFECTS THROUGH CHANGES IN DEMAND STRUCTURE. *The Singapore Economic Review*, 66(06), 1709-1731. <https://doi.org/10.1142/S0217590818420067>
- Kavanagh, B. (2012). *The Theory and Practice of Communicative Language Teaching in Japan*. 2(2). [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(2\)/2012\(2.2-80\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(2)/2012(2.2-80).pdf)
- Khare, A., Khare, K., & Baber, W. W. (2020). Why Japan's Digital Transformation Is Inevitable. Dans A. Khare, H. Ishikura, & W. W. Baber (Éds.), *Transforming Japanese Business* (p. 3-14). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0327-6_1
- Kim, J. (2023). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>
- Kitano, N. (2005). Roboethics—A comparative analysis of social acceptance of robots between the West and Japan -. *Journal of Social Sciences Research*, 6, 93-106.
- Kitano, N. (2007). Animism, Rinri, Modernization; the Base of Japanese Robotics. *Proceedings of the International Conference on Robotics and Automation (ICRA)*. <http://www.roboethics.org/icra2007/contributions/KITANO%20Animism%20Rinri%20Modernization%20the%20Base%20of%20Japanese%20Robo.pdf>
- Kiyoshi, N. (2018). The « Barrier » of English Education as an International Lingua Franca.pdf. *アジア英語研究 (Asian Englishes)*, 20, 80-98.

- Kobayashi, Y. (2013). Global English capital and the domestic economy : The case of Japan from the 1970s to early 2012. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.712134>
- Kohnke, L., Zou, D., & Moorhouse, B. L. (2024). Technostress and English language teaching in the age of generative AI. *Educational Technology & Society*, 27(2), 306-320.
- Kraus, S., Jones, P., Kailer, N., Weinmann, A., Chaparro-Banegas, N., & Roig-Tierno, N. (2021). Digital Transformation : An Overview of the Current State of the Art of Research. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110475. <https://doi.org/10.1177/21582440211047576>
- Kubota, R. (2020). Foreign Language Education in Japan. Dans R. Kubota, *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.835>
- Kunzelmann, A., Rigotti, T., & Crane, M. F. (2025). Latent profiles of challenge, hindrance, and threat appraisals on time pressure and job complexity : Antecedents and outcomes. *Australian Journal of Management*, 50(2), 431-458.
<https://doi.org/10.1177/03128962231222825>
- Kurokawa, M., Matsumoto, T., Hirayama, T., Umemura, T., Katayama, H., Yamamoto, Y., & Härmäläinen, L. (s. d.). *Using digital transformation to thrive in Japan's new normal : An urgent imperative*.
- Kyodo. (2023, juillet 4). *Japan publishes guidelines allowing limited use of AI in schools*.
<https://english.kyodonews.net/news/2023/07/ac1ce46ce503-japan-publishes-guidelines-allowing-limited-use-of-ai-in-schools.html>
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1978). *Bilingual education of children : The St. Lamberts experiment* (5. repr). Newbury House Publ.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lepine, J. A., Podsakoff, N. P., & Lepine, M. A. (2005). A Meta-Analytic Test of the Challenge Stressor–Hindrance Stressor Framework : An Explanation for Inconsistent Relationships Among Stressors and Performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764-775.
<https://doi.org/10.5465/amj.2005.18803921>
- LePine, M. A. (2022). The Challenge-Hindrance Stressor Framework : An Integrative Conceptual Review and Path Forward. *Group & Organization Management*, 47(2), 223-254.
<https://doi.org/10.1177/10596011221079970>
- LePine, M. A., Zhang, Y., Crawford, E. R., & Rich, B. L. (2016). Turning their Pain to Gain : Charismatic Leader Influence on Follower Stress Appraisal and Job Performance. *Academy of Management Journal*, 59(3), 1036-1059.
<https://doi.org/10.5465/amj.2013.0778>
- Lim, S. (2023). Do Education Policies Change Teacher Beliefs ? The Impact of 30 Years of CLT in Japan. *Explorations in Teacher Development*, 29(1), 5-19.
- Lin, C.-C., & Yamaguchi, S. (2011). Under What Conditions Do People Feel Face-Loss? Effects of the Presence of Others and Social Roles on the Perception of Losing Face in Japanese Culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(1), 120-124.
<https://doi.org/10.1177/0022022110383423>
- Ling Koh, J. H., Chai, C. S., & Tay, L. Y. (2014). TPACK-in-Action : Unpacking the contextual influences of teachers’ construction of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 78, 20-29.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.022>

- Mahoney, S. (2004). Role Controversy among Team Teachers in the JET Programme. *JALT Journal*, 26(2), 223. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ26.2-6>
- Mainichi Japan. (2023, novembre 5). *Japan high school trials AI as conversation partner to boost English speaking skills*.
<https://mainichi.jp/english/articles/20231102/p2a/00m/0sc/026000c>
- Makoto, F. (2022, décembre 27). Record 10,000-plus teachers in Japan took leave for mental illness in FY 2021 : Survey. *Mainichi Japan*.
<https://mainichi.jp/english/articles/20221227/p2a/00m/0na/019000c>
- Masami, Y. (2015). Japanese English teachers' views on English—Focusing on « English as an International Language » (日本人英語教師の英語観—「国際語としての英語」を中心として). *Eiken bulletin*, 27, 175-183.
- Masami, Y. (2017). *Linguistic Practice and Prescriptivism in English as an International Language—A Study on the Views of English by Japanese English Teachers 国際語としての英語における言語実践と規範主義—日本人英語教師の英語観に関する研究* [Intercultural Communication, Rikkyo University]. <https://ci.nii.ac.jp/naid/500001033584>
- Masataka, M. (2010, juillet 15). Uniqlo, Rakuten Make Official Language English Masataka Maeda , Senior Economist Japan Center for Economic Research.pdf. *Japan Center for Economic Research*. <https://www.jcer.or.jp/eng/research/pdf/maeda20100715e.pdf>
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language. *TESOL Quarterly*, 37(4), 719. <https://doi.org/10.2307/3588220>
- Matsumoto, M. (2022, février 17). *Is the Digital Transformation of Education a Realistic, Sensible Goal?* [Public FoundationHow the COVID-19 Pandemic Is Reshaping the Education

- Service]. The Tokyo Foundation for Policy Research.
<https://www.tokyofoundation.org/research/detail.php?id=878>
- Mavrodieva, A. V., & Shaw, R. (2020). Disaster and Climate Change Issues in Japan's Society 5.0—A Discussion. *Sustainability*, 12(5), 1893. <https://doi.org/10.3390/su12051893>
- Mazzola, J. J., & Disselhorst, R. (2019). Should we be “challenging” employees? : A critical review and meta-analysis of the challenge-hindrance model of stress. *Journal of Organizational Behavior*, 40(8), 949-961. <https://doi.org/10.1002/job.2412>
- McNeese, N. J., Demir, M., Chiou, E., Cooke, N., & Yanikian, G. (2019). *Understanding the Role of Trust in Human-Autonomy Teaming*. 254-263. <https://hdl.handle.net/10125/59466>
- MEXT. (2003). *‘Eigo ga tsukaeru nihonjin ikusei’ no tameno kodo keikaku [Action plan to nurture Japanese with competence in English].pdf*. MEXT.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf
- MEXT. (2020). *Education in Japan beyond the crisis of COVID-19* (p. 32). Ministère japonais de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie (MEXT).
https://www.mext.go.jp/en/content/20200904_mxt_kouhou01-000008961_1.pdf
- MEXT. (2021). *学校における先端技術活用ガイドブック（第1版）[MEXT guidebook for using technology in schools]*. MEXT. https://www.mext.go.jp/content/20210623-mxt_syoto01-100013299_001.pdf
- MIC. (2021). *Title : 令和3年版 情報通信白書 [2021 White Paper on Information and Communications in Japan]*. Ministry of Internal Affairs and Communications (MIC).
<https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r03/html/nd252120.html>
- Miniankou, R., & Puptsau, A. (2024). Artificial Intelligence as a Tool for Human-Machine Partnership in the Educational Process. Dans I. Kabashkin, I. Yatskiv, & O. Prentkovskis

- (Éds.), *Reliability and Statistics in Transportation and Communication* (Vol. 913, p. 514-527). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53598-7_46
- ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur.
- Mishra, P. (2019). Considering Contextual Knowledge : The TPACK Diagram Gets an Upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 76-78.
<https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge : A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record -by Teachers College, Columbia University*, 108(6), 1017-1054.
- Miyahara, T., & Adelaja, A. (2022). Aging and Economic Growth in Japan : Differential Effects of Multiple Generations. *Journal of Population Ageing*, 15(1), 239-258.
<https://doi.org/10.1007/s12062-020-09307-1>
- Miyazato, K. (2003). Anxiety or Admiration? : Japanese EFL Learners' Perceptions of Native Speaker Teachers' Classes. *Miyazato: Japanese Efl Learners' Perceptions of Native Speaker Teachers' Classes*, 1-8.
- Miyazato, K. (2009). Power-sharing between NS and NNS teachers : Linguistically powerful AETs vs. culturally powerful JTEs. *JALT Journal*, 31(1), 35. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ31.1-2>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms : Five Strategies, Including Prompts. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.4391243>
- Mori, M. (2005). *The Buddha in the robot : A robot engineer's thoughts on science and religion* (1. Engl. ed., 7. print). Kosei Publ.

- Morita, L. (2017). Why Japan needs English. *Cogent Social Sciences*, 3(1), 1399783.
<https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1399783>
- Nagatomo, D. H. (2012). *Exploring Japanese University English Teachers' Professional Identity*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847696489>
- Nakada, A., Iwasaki, S., Kanchika, M., Nakao, T., Deguchi, Y., Konishi, A., Ishimoto, H., & Inoue, K. (2016). Relationship between depressive symptoms and perceived individual level occupational stress among Japanese schoolteachers. *INDUSTRIAL HEALTH*, 54(5), 396-402. <https://doi.org/10.2486/indhealth.2015-0195>
- Nakamura, Y. (2023, août 23). Japan records its second-worst income disparity as society ages. *The Asahi Shimbun*. <https://www.asahi.com/ajw/articles/14987598>
- Narvaez Rojas, C., Alomia Peñafiel, G. A., Loaiza Buitrago, D. F., & Tavera Romero, C. A. (2021). Society 5.0 : A Japanese Concept for a Superintelligent Society. *Sustainability*, 13(12), 6567. <https://doi.org/10.3390/su13126567>
- Neeley, T. (2011). Language and Globalization : « Englishnization » at Rakuten (A). *Harvard Business School Case 412-002*, 151-15.
- Neeley, T. (2013, mars). "Language and Globalization : « Englishnization » at Rakuten : Results Are In ! (B). *Harvard Business School Supplement 413-090*.
<https://store.hbr.org/product/language-and-globalization-englishnization-at-rakuten-results-are-in-b/413090?sku=413090-PDF-ENG>
- Nicholson Price II, Rebecca Crotoft, & Margot Kaminski. (2023). Humans in the Loop. *University of Michigan Law School Scholarship Repository*.
<https://repository.law.umich.edu/articles/2880>

- Nicole, Dirksen & Sonoko, Takahashi. (2022). *Artificial Intelligence in Japan 2020* (p. 38). Netherlands Enterprise Agency.
- <https://www.rvo.nl/sites/default/files/2020/12/Artificial-Intelligence-in-Japan-final-IAN.pdf#page=7.69>
- Nishimura, K. (2021). *Communication Robot : Animating A Technological Solution In Twenty-First Century Japan* [Doctoral dissertation, University of North Carolina at Chapel Hill].
- <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/rj430d77s>
- Nishino, T. (2008). Communicative Language Teaching : An Exploratory Survey. *JALT Journal*, 30(1), 27. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ30.1-2>
- Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-Oriented Policies Versus Classroom Realities In Japan. *TESOL Quarterly*, 42(1), 133-138. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00214.x>
- Nishio, T. (2023). Project redesigning for U.S.-Japan COIL. *Journal of Virtual Exchange*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.21827/jve.6.38835>
- Nitta, T., Deguchi, Y., Iwasaki, S., Kanchika, M., & Inoue, K. (2019). Depression and occupational stress in Japanese school principals and vice-principals. *Occupational Medicine*, 69(1), 39-46. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy149>
- Noda, M., & O'Regan, J. P. (2020). L1 marginalisation in Japan : Monolingual instrumentalism and the discursive shift against yakudoku in the Japanese government's Course of Study. *Current Issues in Language Planning*, 21(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1647998>
- Nowlan, A., & Samuell, C. (2019). Communicative Language Teaching : Contemporary Applications in Japan. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 24, 77-86.

- Obari, T. (2021). The Integration of AI, VR, and Flipped Learning : How Instructors Can Foster Their Students' Global Competencies for the Society 5.0. *Forum of International Development Studies*, 51(3), 109-119.
- Oliver, E. (2014). Society 5.0 and Education 5.0 with Reference to Higher Education. Dans *Global Initiatives and Higher Education in the Fourth Industrial Revolution.pdf* (p. 244).
<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/59097/1/9781776405619.pdf#page=61>
- O'Neill, T., & Swanson, M. (2012). *JALT Publications Board Chair*. 36(2).
- O'Sullivan, B., Motteram, J., Skipsey, R., & Dunlea, J. (2022). *The Importance of the Four Skills in the Japanese Context* (p. 20). British Council Japan.
https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/importance_of_four_skills_japanese_context.pdf
- Otani, Y. (2023). Behind the Introduction of Foreign Language Education in Japanese Elementary Schools.pdf. *Research Bulletin Of The Faculty Of Education Oita University*, 45(01), 12-23.
- Ozaki, T., Nakagawa, C., Naito, S., Inoue, N., & Yamaguchi, K. (2023). *Assessing Few-shot Counter-Arguments Generation via Large Language Models.pdf*. The 37th Annual Conference of the Japanese Society for Artificial Intelligence.
<https://www.omu.ac.jp/eng/info/news/entry-09161.html>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd). Armand Colin.
- Papagna, M. (2022). *Robots for Revitalization The Japanese Sociotechnical Imaginary about Service Robots* [Doctoral dissertation, Ca' Foscari University].

<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/23143/884970-1268046.pdf?sequence=2>

Patrimoine canadien. (2024). *Rapport annuel sur les langues officielles 2023-2024*. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/langues-officielles-bilinguisme/publications/rapport-annuel-2023-2024.html?utm_source=chatgpt.com

Perry, S. (2023). Non-Native English-Speaking Teachers and Self-Appreciation : How Non-Native English-Speaking Teachers Can Gain Equity by Learning to Appreciate Themselves. *Merits*, 3(4), 654-667. <https://doi.org/10.3390/merits3040039>

Phillipson, R. (2008). The Linguistic Imperialism Of Neoliberal Empire. *Critical Inquiry in Language Studies*, 5(1), 1-43. <https://doi.org/10.1080/15427580701696886>

Podsakoff, N. P., LePine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior : A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438-454. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.438>

Põldma, K. (2014). *A DICTIONARY OF JAPANESE MANAGEMENT AND BUSINESS CULTURE* [Masters, University Of Tartu Translation And Interpreting Centre]. <https://core.ac.uk/download/pdf/79106923.pdf>

Radu, R. (2021). Steering the governance of artificial intelligence : National strategies in perspective. *Policy and Society*, 40(2), 178-193. <https://doi.org/10.1080/14494035.2021.1929728>

Ratanasiripong, P., China, T., Ratanasiripong, N. T., & Toyama, S. (2021). Resiliency and mental health of school teachers in Okinawa. *Journal of Health Research*, 35(6), 470-481. <https://doi.org/10.1108/JHR-11-2019-0248>

- Reich, J., & Dukes, J. (2024). *Toward a New Theory of Arrival Technologies*.
<https://doi.org/10.35542/osf.io/x6vn7>
- Reis, D. S. (2012). Supporting Nonnative English-Speaking Teachers (NNESTs) in Claiming and Asserting Professional Legitimacy. *Journal on Excellence in College Teaching*, 23, 33-58.
- Ribeiro, R., & British Council (Réalisateurs). (2024, janvier 19). *How to use AI in the ELT classroom :Webinar : Communicative activities using AI* [Youtube].
<https://youtu.be/loN8evj15w4?si=e7eknuPKm5GnviNE>
- Rios-Campos, C., Tejada-Castro, M. I., Viteri, J. D. C. L., Zambrano, E. O. G., Núñez, J. B., & Vara, F. E. O. (2023). Ethics of artificial intelligence. *South Florida Journal of Development*, 4(4), 1715-1729. <https://doi.org/10.46932/sfjdv4n4-022>
- Rivers, D. J., & Ross, A. S. (2013). Idealized English Teachers : The Implicit Influence of Race in Japan. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(5), 321-339.
<https://doi.org/10.1080/15348458.2013.835575>
- Roberts, G. S. (2018). An Immigration Policy by Any Other Name : Semantics of Immigration to Japan. *Social Science Japan Journal*, 21(1), 89-102. <https://doi.org/10.1093/ssjj/jyx033>
- Rosenberg, J. M., & Koehler, M. J. (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) : A Systematic Review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186-210. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663>
- Saito, H. (2009). 親たちはなぜ自制が利かなくなったのか ～学校への利己的言動、増加の背景をさぐる～ [Pourquoi les parents ont-ils perdu le contrôle de soi ? Enquête sur l'augmentation des comportements égoïstes à l'égard des écoles]. *佛教大学教育学部学会紀要 (Journal of the Bukkyo University Faculty of Education)*, 113-124.

- Sakamoto, M., Tan, S., & Cliva, S. (2024). Social, Cultural and Political Perspectives of Generative AI in Teacher Education : Lesson Planning in Japanese Teacher Education. Dans *Exploring New Horizons : Generative Artificial Intelligence and Teacher Education* (AACE- Association for the Advancement of Computing in Education, p. 278). AACE - Association for the Advancement of Computing in Education.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/223928/>
- Samuell, C. (2024). Native speakerism and the Japanese ideal of English language teaching : Globalisation, ideology, and practice. *Language and Intercultural Communication*, 24(2), 90-104. <https://doi.org/10.1080/14708477.2023.2248962>
- Sankei. (2018, octobre 17). Teachers use « AI robots » to teach English, with more being introduced in elementary and junior high schools. *The sankei Shimbun*.
<https://www.sankei.com/article/20181017-2TKRFHTM7FN33JZ7KGX36OONRE/3/>
- Schlagwein, D., & Willcocks, L. (2023). 'ChatGPT et al.' : The ethics of using (generative) artificial intelligence in research and science. *Journal of Information Technology*, 38(3), 232-238.
<https://doi.org/10.1177/02683962231200411>
- Schütte, S., Lokman, A. M., Marco-Almagro, L., Ishihara, S., Yanagisawa, H., Yamanaka, T., Valverde, N., & Coleman, S. (2024). Kansei for the Digital Era. *International Journal of Affective Engineering*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.5057/ijae.IJAE-D-23-00003>
- Shaban, M., Ezzelregal Abdelgawad, M., Mohamed Elsayed, S., & Mohamed Abdallah, H. M. (2025). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between technostress and burnout prevention among critical care nurses a structural equation modelling approach. *BMC Nursing*, 24(1), 255. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-02852-0>

- Shahid, M. K., Zia, T., Bangfan, L., Iqbal, Z., & Ahmad, F. (2024). Exploring the relationship of psychological factors and adoption readiness in determining university teachers' attitude on AI-based assessment systems. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100967. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100967>
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4. <https://doi.org/10.2307/1175860>
- Singh, J., & Singh, H. (2009). *Kaizen Philosophy : A Review of Literature*. (2).
- Smith, M. D. (2022). Social Reproduction as Language Policy : The Neoliberal Co-option of English in Global Japan. *Educational Policy*, 36(7), 1652-1678. <https://doi.org/10.1177/0895904821999840>
- Steger, I. (2018, septembre 27). *More Japanese companies are embracing English in the workplace* [Journal]. Quartz. <https://qz.com/work/1402434/shiseido-honda-and-more-japanese-firms-adopt-english-in-office>
- Su, Y., Miao, Z., & Wang, C. (2022). The Experience and Enlightenment of Asian Smart City Development—A Comparative Study of China and Japan. *Sustainability*, 14(6), 3543. <https://doi.org/10.3390/su14063543>
- Syndicat des enseignants d'Osaka Masahiro Imai. (2022, décembre 11). 人権と民主主義の教育をめざすネットワーク集会「デジタル社会における子育て・教育はどこへ」 教育を根本から破壊する(« Education DX » qui détruit fondamentalement l'éducation). http://www.daikyoso.net/_wp/wp-content/uploads/2022/12/68e2ea6bc2fa580c024a13f7df1b0306.pdf
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native : What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal*, 54(1), 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/54.1.3>

- Takamori, M. (2018). Bridgestone企業の英語社内公用語化考察のための フレームワーク (A Framework for Considering the Adoption of English as the Official In-House Language for Bridgestone). *Business Studies Journal Université Kwansei Gakuin*, 65(4), 25-45.
- Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2021). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie*, 29(1), 1-12.
<https://doi.org/10.7202/1079564ar>
- Tashiro, A., & Shaw, R. (2020). COVID-19 Pandemic Response in Japan : What Is behind the Initial Flattening of the Curve? *Sustainability*, 12(13), 5250.
<https://doi.org/10.3390/su12135250>
- Terasawa, T. (2009). Approaches to Addressing Disparities in English Learning Opportunities in Japan. *Language Policy*, (5), 21-42.
- Terasawa, T. (2012). The “English divide” in Japan : A review of the empirical research and its implications. *Language and Information Sciences*, 10, 109-124.
- The Asahi Shimbun. (2022, décembre 27). Record number of teachers take time off work for mental illnesses. *The Asahi Shimbun*. <https://www.asahi.com/ajw/articles/14803044>
- The Prime Minister's Commission on Japan's Goals in the 21st Century. (2000). *The Frontier within : Individual empowerment and better governance in the new millennium* [Gouvernemental].
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8731269/www.kantei.go.jp/jp/21century/report/htmls/7chap6.html>
- Tokushima, Y., Shimizu, Y., Sakaue, H., Yamashita, Y., Kiyoto, K., Nagata, T., & Moriyama, J. (2022). Categorization of elementary and junior high school teachers based on the relationship between concerns and training needs around utilization of digital

- textbooks for learners.pdf. *教育情報研究 (Journal of Educational Information Research)*, 38, 3-12.
- Torikai, K. (2016, février 6). What is the new common sense to overcome the « English gap »? *Toyo Keizai*. <https://toyokeizai.net/articles/-/120431?display=b>
- Toshihiro, M. (2023, septembre 21). *Changes in the Nature of Japanese Society* [Journal]. Nippon.Com. <https://www.nippon.com/en/in-depth/d00930/>
- Toyokawa, Y., Horikoshi, I., Majumdar, R., & Ogata, H. (2023). Challenges and opportunities of AI in inclusive education : A case study of data-enhanced active reading in Japan. *Smart Learning Environments*, 10(1), 67. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00286-2>
- Uchida, Y., & Sugimoto, J. (2016). A Survey of Japanese English Teachers' Attitudes Towards Pronunciation Teaching and Knowledge on Phonetics : Confidence and Teaching. *International Symposium on Applied Phonetics (ISAPh 2016)*, 38-42. <https://doi.org/10.21437/ISAPh.2016-8>
- Uchida, Y., & Sugimoto, J. (2018a). A Survey of Pronunciation Instruction by Japanese Teachers of English : Phonetic Knowledge and Teaching Practice. *Journal of the Tokyo University of Marine Science and Technology*, 14, 65-75.
- Uchida, Y., & Sugimoto, J. (2018b). A Survey of Pronunciation Instruction by Japanese Teachers of English : Phonetic Knowledge and Teaching Practice. *Journal of the Tokyo University of Marine Science and Technology*, 14, 65-75.
- UNESCO. (2019). Consensus de Beijing sur l'intelligence artificielle et l'éducation. *International Conference on Artificial Intelligence and Education, Planning Education in the AI Era: Lead the Leap, Beijing, 2019 [3]*, 70. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

- Universitas Gadjah Mada, Paschaline, F. F., Prastita, R. A., Universitas Gadjah Mada, Mega, E., & Universitas Gadjah Mada. (2023). Japan's Aging Society : A Challenge to Japan's Diversity & Social Inclusion. *Transformasi Global*, 10(1), 20-34.
<https://doi.org/10.21776/ub.jtg.010.01.3>
- Velentza, A.-M., Fachantidis, N., & Lefkos, I. (2021). Learn with surprise from a robot professor. *Computers & Education*, 173, 104272. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104272>
- Walter, B., & Sponseller, A. (2020). ALT, JTE, and Team Teaching : Aligning Collective Efficacy. *JALT Postconference Publication*, 2019(1), 25. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2019-04>
- Wang, D., Churchill, E., Maes, P., Fan, X., Shneiderman, B., Shi, Y., & Wang, Q. (2020). From Human-Human Collaboration to Human-AI Collaboration : Designing AI Systems That Can Work Together with People. *Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-6. <https://doi.org/10.1145/3334480.3381069>
- Wang, Y., Han, P., & Shi, L. (2021). *The Practical Study of the Collaborative Teaching Mode of "AI-teacher" in the 5G Era*: 7th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2021), Qingdao, China. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210519.154>
- Webster, J. R., Beehr, T. A., & Love, K. (2011). Extending the challenge-hindrane model of occupational stress : The role of appraisal. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 505-516.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.02.001>
- Williamson, B. (2023). The Social life of AI in Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34(1), 97-104. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00342-5>
- Wolferen, K. van. (1990). *The enigma of Japanese power : People and politics in a stateless nation* (1st Vintage Books ed). Vintage Books.

- Xu, L., Guo, J., Zheng, L., & Zhang, Q. (2023). Teacher Well-Being in Chinese Universities : Examining the Relationship between Challenge—Hindrane Stressors, Job Satisfaction, and Teaching Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1523. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021523>
- Yamamura, M. (2022, mars 15). The Cultural Capital Value of « English » that Creates an English Gap : The Relationship Between Piano and English. *Aichi Prefectural University Graduate School of International Culture Studies Bulletin*, (23), 1-22.
- Yamanaka, S., & Hiroshi Suzuki, K. (2020). Japanese Education Reform Towards Twenty-First Century Education. Dans *Audacious Education Purposes How Governments Transform the Goals of Education Systems* (p. 81-103). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_4
- Yang, D., Liu, J., Wang, H., Chen, P., Wang, C., & Metwally, A. H. S. (2025). Technostress among teachers : A systematic literature review and future research agenda. *Computers in Human Behavior*, 168, 108619. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108619>
- Yano, Y. (2023). Reflection on English in Japan and « Japanese English ». *Asian Englishes*, 25(1), 167-173. <https://doi.org/10.1080/13488678.2021.1940804>
- Yasuoka, H. (2022). The platform strategy and the DX support approach of regional revitalization.pdf. *conférence nationale de présentation de recherche 2022*, 187-190. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jasmin/202211/0/202211_187/_pdf/-char/ja
- Yunus, kuloglu. (2021). Sustainable Competitive Advantage And Continuous Quality Improvement In Higher Education : A Kaizen Philosophy Approach. Dans *Academic studies and social sciences* (p. 205-229). Duvar Publishing.

- Zhai, C., Wibowo, S., & Cowling, M. (2023). An Innovative Tool for Education : An Adversarial Dialogue System Embedded with Humor, Empathy and Culture. *2023 11th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*, 163-166.
<https://doi.org/10.1109/ICIET56899.2023.10111118>
- Zhang, R., & Zou, D. (2022). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 696-742. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>
- 中小企業庁. (2020). *Livre blanc 2020 sur les petites et moyennes entreprises au Japon* (p. 580). METI.
https://www.chusho.meti.go.jp/pamflet/hakusyo/2020/PDF/chusho/99Hakusyo_zentai.pdf

Annexes

8.5. Annexe A. Composition du corpus

Le tableau suivant présente la répartition des 212 sources du corpus selon les quatre catégories retenues (théorique, empirique, institutionnelle et journalistique).

Type	Nombre de sources
Théorique	89
Empirique	72
Institutionnel	32
Journalistique	19

Note. Les sources sont majoritairement rédigées en anglais; un sous-ensemble notable (12 sources ou plus) est rédigé en japonais, et quelques sources sont en français.

8.6. Annexe B. Stratégie de recherche documentaire

La recherche documentaire s'est appuyée sur trois niveaux de sources, résumés au tableau suivant.

Niveau	Sources / langues	Objectif
1. Littérature internationale	Anglais principalement : Scopus, Web of Science, Google Scholar, etc.	IA, teacher work, TPACK/TPACCK, CHSM, technostress, L2/EFL
2. Littérature académique japonaise	Japonais : CiNii Research, J-STAGE, dépôts institutionnels	Travaux japonais sur l'IA, l'éducation, les enseignants, l'anglais, Society 5.0, kaizen, etc.
3. Sources institutionnelles japonaises	Japonais : MEXT, organismes publics, rapports et recommandations	Politiques éducatives, transformation numérique, directives concernant l'IA, Society 5.0, ICT, etc.

Les recherches ont été organisées autour de seize familles de mots-clés, correspondant aux principaux axes de la problématique (voir tableau suivant), combinées selon les besoins (p. ex. « generative AI » AND « EFL teachers » AND Japan; « Challenge-Hindrance Stress Model »; « technostress » AND teachers; « TPACK » AND Japan; « Society 5.0 » AND education; « ALT Japan »).

Famille	Exemples de termes
IA et éducation	artificial intelligence education; AI in education; AI teacher
IA générative	generative AI education; ChatGPT education; large language models education
IA et enseignement des langues	AI language teaching; AI-assisted language teaching
Anglais / L2 / EFL	English language teaching; EFL; EFL teachers; L2 teaching
Enseignants	teacher; EFL teacher; teacher education
Travail enseignant	teacher work; teacher workload; teacher autonomy; teacher efficacy; teacher well-being
Technostress	technostress; teacher technostress; technology-related stress
CHSM	Challenge-Hindrane Stress Model; challenge stressor; hindrance stressor
Technopédagogie	TPACK; Technological Pedagogical Content Knowledge
Culture et TPACCK	TPACCK; culturally responsive TPACK
Japon / EFL	Japan EFL; EFL Japan; Japanese EFL teachers

Contexte japonais	Japan education technology; AI education Japan
Society 5.0	Society 5.0 education; Society 5.0 Japan education
Kaizen	kaizen education; continuous improvement education
Transformation numérique	digital transformation education; digitalization education Japan
ALT	ALT Japan; Assistant Language Teacher; team teaching Japan

Bien que la sélection des sources n'ait pas suivi de critères appliqués de façon systématique, les principes suivants ont généralement guidé les choix d'inclusion et d'exclusion.

Critères d'inclusion

Critère d'inclusion	Justification
Étude portant sur l'IA ou une technologie intelligente utilisée dans un contexte éducatif	Correspond à l'objet central du mémoire
Étude concernant les enseignants, leur travail, leurs pratiques ou leur développement professionnel	L'objet porte sur le travail enseignant, non uniquement sur les performances des apprenants
Étude portant sur l'enseignement des langues, particulièrement l'anglais/EFL/L2	Correspond au terrain et au domaine disciplinaire
Étude traitant de l'intégration pédagogique ou professionnelle de la technologie	Permet de dépasser une approche purement technique de l'IA
Étude abordant l'autonomie, l'efficacité perçue, le bien-être, le stress, la charge de travail ou les exigences professionnelles	Directement relié au questionnement sur la viabilité du travail
Étude permettant d'éclairer la dimension culturelle ou contextuelle de l'intégration technologique	Justifie le TPACCK et la dimension japonaise
Étude concernant le Japon ou permettant une comparaison/contextualisation internationale pertinente	Nécessaire pour situer le terrain japonais
Publication académique identifiable et suffisamment documentée	Permet de vérifier les arguments et les concepts mobilisés

Critères d'exclusion

Critère d'exclusion	Justification
Études portant exclusivement sur les apprenants sans implication du travail enseignant	Ne répondent pas directement à la problématique
Études portant exclusivement sur la performance linguistique des apprenants	Trop éloignées de l'objet professionnel
Travaux purement techniques sur le développement d'un système d'IA	Ne permettent pas d'analyser le travail enseignant
Études sans rapport avec l'enseignement des langues lorsque la dimension linguistique est nécessaire à l'argument	Réduction du corpus aux travaux pertinents
Publications d'opinion sans apport conceptuel ou empirique identifiable	Faible valeur pour construire l'argumentation scientifique
Documents ne permettant pas d'identifier clairement la méthodologie ou le contexte étudié	Difficulté à évaluer la portée des résultats
Études portant uniquement sur l'IA en entreprise lorsque leur transfert à l'enseignement n'est pas justifié	Évite les extrapolations abusives
Travaux sur la technologie éducative sans lien avec les dimensions professionnelles étudiées	Évite d'élargir artificiellement le corpus