



HAL
open science

**La motivation en contexte universitaire au Japon :
création d'une séquence pédagogique en vue d'améliorer
la participation**

Thibault Menu

► **To cite this version:**

Thibault Menu. La motivation en contexte universitaire au Japon : création d'une séquence pédagogique en vue d'améliorer la participation. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01374326

HAL Id: dumas-01374326

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01374326v1>

Submitted on 26 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La motivation en contexte universitaire au Japon : Création d'une séquence pédagogique en vue d'améliorer la participation

**MENU
Thibault**

Sous la direction de Catherine FRIER

UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication
Département Didactique des langues
Spécialité Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits – Mention Sciences du Langage

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2015-2016



La motivation en contexte universitaire au Japon : Création d'une séquence pédagogique en vue d'améliorer la participation

**MENU
Thibault**

Sous la direction de Catherine FRIER

UFR Langage, lettres et arts du spectacle, information et communication
Département Didactique des langues
Spécialité Français Langue Etrangère

Mémoire de master 2 professionnel - 18 crédits – Mention Sciences du langage

Parcours : Français langue étrangère et seconde

Année universitaire 2015-2016

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Mr Bruno Peyron, l'enseignant qui a accepté de m'accueillir à Tokyo en tant que stagiaire, pour son appui sans faille, ses précieux conseils, et sa patience.

Je remercie également ma tutrice de mémoire, Mme Catherine Frier, qui a su m'aiguiller dans mes choix et mon cheminement au niveau de la rédaction de ce mémoire.

Des remerciements particuliers à Florine Mannechet, elle aussi stagiaire de Mr Peyron, pour son aide et son soutien moral au quotidien.

Et enfin, je suis très reconnaissant de l'ouverture dont a su faire preuve l'Université de Sophia, ainsi que tous les enseignants avec qui j'ai pu travailler, notamment Mr Ogura, qui ont été très encourageants, et bien entendu les élèves, toujours très prévenants et pleins de bonne volonté à mon égard.

DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : MENU

PRENOM : Thibault

DATE : 24 août 2016

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
Partie 1 - La motivation et le public : quelques théories clés	8
CHAPITRE 1. LA MOTIVATION	9
1. DEFINITIONS DE LA MOTIVATION	9
2. APPORTS THEORIQUES SUR LA MOTIVATION	10
3. CAUSES DE LA MOTIVATION	12
CHAPITRE 2. LE PUBLIC.....	20
1. PUBLIC JAPONAIS	20
2. PUBLIC UNIVERSITAIRE	23
3. PUBLIC UNIVERSITAIRE JAPONAIS	24
4. PUBLIC UNIVERSITAIRE JAPONAIS ET MOTIVATION	26
Partie 2 - La préparation et la conception de l'activité	31
CHAPITRE 3. LA CONFRONTATION ENTRE OBSERVATIONS ET THEORIE	32
1. OBSERVATIONS	32
2. RECUEIL DE DONNEES POUR CIBLER LES ATTENTES DU PUBLIC	36
3. ANALYSE DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE	39
CHAPITRE 4. LA CONCEPTION DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE	46
1. PREPARATION PREALABLE	46
2. SUJET ET DOCUMENT SUPPORT	47
3. ASPECTS PEDAGOGIQUES ET FINALISATION DE LA SEQUENCE	48
Partie 3 - Les résultats et analyse de l'expérimentation.....	51
CHAPITRE 5. LE DEROULEMENT ET LES APPORTS DE L'EXPERIMENTATION.....	52
1. OBSERVATION DU DEROULEMENT DE LA SEQUENCE	52
2. ANALYSE DE CES OBSERVATIONS.....	55
CHAPITRE 6. LES AMELIORATIONS POSSIBLES DE LA SEQUENCE	60
1. PREMIERE ACTIVITE : LE JEU POUR COMMENCER	60
2. SECONDE ACTIVITE : UNE TACHE SOCIALE REELLE	61
3. TROISIEME ACTIVITE : LE DIALOGUE EN GROUPE, APRES LA GRAMMAIRE.....	63
4. TEMPS GLOBAL : ALLONGER LA SEQUENCE	65
Conclusion.....	68
1. LA MOTIVATION A L'UNIVERSITE AU JAPON.....	68
2. LES APPORTS PERSONNELS	68
Bibliographie.....	71
Sitographie	74
Table des illustrations.....	75
Table des annexes.....	76
Table des matières	95

Introduction

Un parcours professionnel se travaille, et se prépare le plus tôt possible. C'est pourquoi lorsque j'ai entrepris ma recherche de stage, dès le début de l'année universitaire, je me suis tourné vers ce qui se rapprochait le plus de mon objectif professionnel à long terme, l'enseignement à l'université au Japon. J'ai pu à ce moment entrer en contact avec Mr Bruno Peyron, enseignant à l'Université de Sophia, à Tokyo, au Japon, qui était alors très ouvert à l'idée d'accueillir un stagiaire.

En discutant des modalités d'un potentiel stage, j'ai rapidement compris que deux choses n'allaient pas être particulièrement un avantage pour la rédaction de ce mémoire. Premièrement, Mr Peyron n'attendait de moi rien de particulier, et le stage se ferait donc sans commande de sa part. Une grande liberté qui oblige à prendre le temps de bien analyser le contexte avant de commencer à entreprendre la conception de matériel pédagogique adapté. Deuxièmement, l'Université de Sophia est une université réputée au Japon, et cela implique, entre autres choses, qu'un enseignement de qualité est attendu de la part des enseignants. Il était donc impensable que je puisse librement faire ce que je souhaitais dans une classe, ou que je sois considéré comme un enseignant. Un statut d'assistant m'est donc revenu, tout en sachant que la possibilité de donner quelques cours serait tout de même envisageable.

Malgré ces deux considérations d'importance, j'ai décidé d'accepter ces conditions et me lancer dans cette aventure, en allant de l'avant et en étant aussi proactif que possible. L'objectif n'étant pas de produire un mémoire uniquement pour m'acquitter d'une contrainte académique, mais avant tout pour acquérir une précieuse expérience sur le terrain.

La liberté à laquelle j'étais confronté m'a permis de travailler sur un sujet qui m'intéresse profondément : la motivation. Ce terme assez large englobe une grande quantité d'aspects, mais depuis que j'ai commencé à penser en tant qu'enseignant plutôt qu'en tant qu'apprenant, j'y ai beaucoup réfléchi. D'abord, sur mon propre apprentissage, je me suis remémoré toutes mes années d'études pour déterminer ce qui me motivait à apprendre, et j'ai été assez surpris de découvrir que ça n'est qu'à partir de l'université que j'ai commencé à apprendre par intérêt personnel, et ce dans certains cours seulement.

J'ai également commencé à me pencher sur la motivation au sein même du cours et de la classe. Pourquoi dans certains cours, j'avais envie de participer, et dans d'autres non, pourquoi je trouvais certains cours intéressants, et d'autres non, pourquoi j'avais envie d'aller à certains cours, et envie d'en sécher d'autres. J'ai alors compris qu'il n'y avait pas une raison unique à tout cela, mais divers facteurs présents ou non dans différents cours.

Personnellement, l'aspect marquant chez moi est l'enseignant : son caractère, son attitude en classe, la façon dont il anime son cours, la façon dont il enseigne, la façon qu'il a de penser ses cours. Il faut qu'un contact humain s'établisse, et quelque chose qui dépasse une relation enseignant-apprenant traditionnelle. Dans cette présence hélas limitée et formelle, l'enseignant donne un cours sans porter plus d'intérêt que ça aux apprenants, à

leurs besoins et leurs attentes. J'ai besoin de savoir, pour ma part, qu'il prend en compte mes remarques, et qu'il fasse un cours dans lequel on puisse facilement trouver un intérêt.

Mais pour un travail de recherche, analyser autant de variables différentes est complexe, surtout sans avoir d'expérience réelle. Il fallait donc choisir parmi ces aspects, et celui qui m'est rapidement venu à l'esprit est le facteur de la participation en classe. En effet, d'après mon expérience, la participation a un impact majeur sur un cours. J'ai souvent eu l'impression qu'une participation active rendait l'apprentissage plus productif. Sans parler des aspects qui ont trait au processus mental d'apprentissage – il est régulièrement dit qu'agir aide à la mémorisation – la participation en classe crée un rythme dans le cours, une dynamique, qui va pousser les élèves à participer encore plus. Une atmosphère se crée autour de la participation, souvent détendue et agréable, et diminue la présence du cadre rigide de la relation enseignant-apprenants, et par la même de la notion d'apprentissage par accumulation de connaissances.

Mon idée était donc de voir dans quelle mesure mon expérience personnelle était quelque chose d'assez universellement partagé, ou si *a contrario* ça n'était propre qu'à moi-même. L'objectif du mémoire est donc d'essayer de comprendre ce qui pousse ou peut pousser les étudiants à participer en cours, et plus précisément le public japonais universitaire, assez différent des étudiants qu'on peut trouver en France. Et la problématique que j'ai dégagée de ce questionnement se formule donc comme suit : « La participation orale en cours de FLE (Français Langue Etrangère) au Japon : un marqueur améliorable de la motivation des apprenants ? »

Pour cela, je commencerai par faire un tour d'horizon des recherches effectuées en ce qui concerne la motivation et plus précisément la participation en classe des apprenants, ainsi que les travaux reprenant des caractéristiques particulières aux publics asiatiques et en particulier le public japonais.

Puis je présenterai l'approche que j'ai eue de ce stage, et montrerai le processus de réflexion et de création qui m'a fait aboutir à une activité visant particulièrement la participation des apprenants japonais.

Et dans un dernier temps, je donnerai une analyse des résultats de cette expérimentation, ainsi que des pistes pour l'améliorer.

Partie 1

-

La motivation et le public : quelques théories clés

Chapitre 1. La motivation

La motivation est d'après moi une caractéristique prédominante lorsque l'on souhaite parvenir à des apprentissages, et nous allons voir au travers de la littérature, son rôle chez l'apprenant. Nous partirons de définitions assez générales pour aller au cœur de la classe de langue.

1. Définitions de la motivation

1.1. Définition non spécialisée

La motivation est une notion assez vague au premier abord, mais comme elle joue un rôle important dans la compréhension de ce mémoire, en voici une définition simple, trouvée dans le Larousse : « Ce qui motive, explique, justifie une action quelconque ».

On peut également y lire une proximité avec un synonyme : « cause ».

La motivation serait donc un procédé qui guiderait les choix que nous faisons, sans forcément le comprendre, et serait dans une relation de cause à effet avec nos actions. Chaque action que nous entreprenons n'est que la résultante d'une motivation, et chaque action peut être justifiée par cette même motivation.

Cependant, en s'éloignant un peu des dictionnaires pour s'attacher au quotidien, il semble intéressant de noter que l'usage que l'on fait du mot est quelque peu différent. En effet, on préférera parler de causes et de conséquences, voire de choix, mais nous employons rarement le terme motivation dans le cas d'une justification de nos actes.

Non, de nos jours, la motivation se rapproche d'un des multiples sens de « motiver », ou plus précisément « être motivé » ou « se motiver ». On trouve d'ailleurs une autre entrée, dans le dictionnaire Larousse, relative au terme « motivation » que ce sont les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Ici, il n'est donc plus question de trouver une justification quasiment inconsciente à nos actes, mais bien de consciemment trouver la volonté et le désir de réaliser ces actions. On remarque déjà que le processus n'est plus inexorable, mais bien déclenché par la personne elle-même, et survient donc après une réflexion sur le sujet.

Un autre aspect de l'utilisation de la motivation ne transparaît pas forcément à la lecture de ces entrées du dictionnaire, alors qu'il est plutôt important. C'est l'ampleur des actes envisagés. Pour résumer de façon simple, on peut dire qu'elle n'apparaît que lorsqu'on souhaite faire des choses qui demandent un certain effort. Par exemple, on ne sera pas motivé pour boire un verre d'eau, ou pour respirer, et ce peu importe la définition de motivation. Non, il s'agit de quelque chose qui va demander un certain investissement. Cet investissement peut être physique « Tu es motivé pour le match de demain ? », ou plus psychologique « Je suis très motivé. Découvrir les romans de Stendhal a l'air intéressant. »

Il faut également relier la motivation à l'envie. De nos jours, ce doit être l'emploi le plus fréquent du terme « motivation », surtout chez les jeunes. Mais ce terme englobe toujours une part d'envie, de détermination, quoi qu'il arrive. Lorsqu'une personne se dit motivée, elle sera plus encline à faire tout ce qui est nécessaire pour parvenir à son but. Elle pourra passer plus de temps, faire plus d'efforts, être plus attentive, plus concentrée, tout cela en vue de la réalisation de ce seul objectif.

Ce qui amène d'ailleurs à la suite logique de cette réflexion sur la motivation. Nous venons de glisser doucement d'une conséquence logique menant à une action donnée à la réalisation d'un objectif grâce à une volonté et un désir plus forts que d'ordinaire. Car effectivement, la motivation réfère le plus souvent à un objectif particulier plus qu'une simple action. Quand on dit « Tu es motivé pour le match de demain ? », l'action sera effectivement de jouer ce match, d'y accorder des efforts suffisants, mais c'est avant tout avec l'objectif conscient de gagner.

Pour résumer cette première approche de la motivation, avec une visée assez généraliste, une définition possible du terme serait : « Ce qui nous donne envie de réussir à atteindre un objectif, et de faire les efforts nécessaires pour y parvenir ».

1.2. Définition en psychologie et en pédagogie

Maintenant qu'un premier cadre est posé, il faut envisager la motivation selon d'autres angles. Et en se penchant vers la psychologie, on peut y découvrir que selon le TLFi (Trésor de la Langue Française Informatisé), la motivation est l'« ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent ». On retrouve ici l'idée abordée juste avant du but, de l'objectif. C'est donc bien un aspect important lié à la motivation, et de nos jours, c'est le sens principal associé à la motivation.

On retrouve aussi l'idée d'effort, formulée différemment. La définition fait ici référence à la conduite et au comportement. Ils changent dès le moment où la motivation se manifeste et impacte directement les actions des personnes motivées pour effectivement les pousser à réaliser l'objectif, le but donné.

C'est un phénomène psychologique assez puissant puisqu'il procure à celui qui le ressent des forces supplémentaires uniquement grâce à ses pensées, juste en ayant un but en tête. A un tel point que c'est un des facteurs qui joue le plus dans les sports compétitifs. Et bien entendu, également dans la pédagogie.

Toujours dans le TLFi, on trouve une entrée psychopédagogie pour la motivation : « Ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre ». En continuant de se rapprocher du sujet qui nous intéresse, on remarque que cette définition, quasiment identique à celle d'avant, fait néanmoins apparaître un changement notable : l'objectif est clairement énoncé, c'est apprendre. Bien entendu, au niveau de la pédagogie, c'est tout à fait logique, et mérite notre attention pour la suite de ce mémoire.

2. Apports théoriques sur la motivation

Toutefois, ces définitions restent assez générales. On s'est rapproché de l'objectif, même s'il reste encore très large, l'apprentissage. Est-ce que c'est vraiment le seul objectif lorsqu'un élève est en classe ? Nous n'avons pas non plus porté notre attention sur les facteurs, ni leurs manifestations.

L'objectif de l'apprentissage peut sembler en effet le plus évident lorsqu'un étudiant choisit de suivre un cours en classe. Cet objectif n'est pourtant pas le plus simple à cerner. L'apprentissage étant le mécanisme qui permet de mémoriser, de savoir des choses qu'on ne savait pas avant, il est parfois difficile de dire précisément ce que va recouper un apprentissage. Il y a deux types de possibilités lorsque l'on est confronté à l'apprentissage :

soit on connaît déjà l'objectif que l'on veut atteindre, soit on ne le connaît pas assez précisément pour le définir. Dans le premier cas, l'apprentissage porte sur la mémorisation ou la pratique. Par exemple, pour le cas d'une langue étrangère, on peut déjà avoir vu l'alphabet, sans avoir encore réussi à le mémoriser. On connaît ici cet alphabet, mais certaines lettres ou leur prononciation peuvent nous échapper. Il reste à mettre en place des stratégies pour parvenir à mémoriser complètement l'alphabet, et on peut dire que l'objectif est atteint.

2.1. La mémorisation comme marqueur de motivation

La mémorisation est un objectif qui se rapporte à un élément défini et précis, et se limite forcément à des concepts et non à des actions. Il ne sera donc pas possible de mémoriser « une langue », qui est un concept en constante évolution et très difficilement définissable, étant donné toutes les composantes qui composent la langue. De la même manière, il est impossible de mémoriser « faire une jongle ». On va bien entendu pouvoir mémoriser le concept de jongle, savoir comment faire une jongle, mais lors de la tentative de réalisation de l'objectif, il y aura de nombreuses possibilités de réalisations différentes. Les jongles faites se ressembleront, mais ne seront pas identiques, c'est là qu'intervient la pratique plutôt que la mémorisation, puisqu'une personne qui n'a aucune pratique mais qui connaît le concept, l'a mémorisé, aura tout de même moins de probabilités d'arriver à atteindre l'objectif qu'une personne qui aura pratiqué. Bien entendu, cette analogie est parfaitement applicable aux langues. Une personne a beau avoir mémorisé une règle grammaticale précise, ça n'est pas pour autant qu'il ne fera jamais une faute liée à cette règle lorsqu'il écrira ou parlera. Et même si parler ou écrire est une action beaucoup moins aléatoire ou qui comporte moins de variables que pratiquer un sport, il n'en reste pas moins rare qu'une personne ne se trompe jamais en pratiquant la langue. La raison à cela réside certainement dans le fait qu'une mémorisation totale et parfaite de toutes les composantes mémorisables d'une langue est extrêmement complexe. La mémorisation est un processus souvent long, et facilité par la pratique. Pratique qui favorise à son tour une meilleure fluidité au niveau de l'expression écrite ou orale, et coïncide donc de façon générale avec la réalisation de l'objectif global qu'est l'apprentissage d'une langue. On peut rapprocher cette analyse de l'apprentissage d'une langue maternelle, basée uniquement sur la pratique durant les premières années de la vie d'un individu, pour démontrer le poids de la pratique.

Pour revenir au concept de motivation, il apporte donc un élan supplémentaire, et va surtout aider à passer plus de temps à travailler la langue en diminuant quelques facteurs naturels qui peuvent survenir lors d'une activité quelconque, comme l'ennui, la fatigue ou encore la résignation. Ce temps supplémentaire est donc une opportunité supplémentaire de pratique, et va aider l'apprenant au niveau de la fluidité de ses productions, mais aussi de leur mémorisation.

C'est un des phénomènes les plus importants, mais certaines limites sautent rapidement aux yeux. La disponibilité temporelle s'applique facilement à un auto-apprentissage, lorsqu'un apprenant peut choisir sans contrainte le temps qu'il peut consacrer spécifiquement à son apprentissage. On peut établir un lien direct entre le temps passé par un étudiant à réaliser des exercices structuraux et sa maîtrise d'un certain type de structure grammaticale. La compréhension est nécessaire, mais elle est également conditionnée par le temps passé, et ce temps lui permet la maîtrise et l'acquisition de plus en plus automatisée de la structure. On peut tirer des conclusions identiques avec l'apprentissage de lexique.

Mais, pour en revenir à la définition de limites du temps nécessaire pour réaliser un apprentissage efficace, ce temps est le plus souvent passé seul, à réviser, à travailler, à

réaliser des exercices, en somme, à l'auto-apprentissage. Et donc, de fait, toutes les limites liées à l'auto-apprentissage seront les mêmes lorsque l'on parle du temps supplémentaire de travail apporté par la motivation. Le point essentiel est certainement le manque de correction efficace de l'erreur. Et même si de nombreux exercices apportent des corrections, l'apprenant ne bénéficiera pas pour autant d'un retour adapté ou d'explications pour comprendre ses erreurs.

2.2. Les autres marqueurs de la motivation

En dehors du temps passé à apprendre, la motivation améliore d'autres aspects moins quantifiables. C'est d'ailleurs sur ce genre d'aspects que ce mémoire porte particulièrement. L'attention et la participation. Un apprenant sait qu'en étant simplement attentif, il pourra progresser dans son apprentissage rapidement. Il sait que dans son contrat d'apprentissage, il va tirer un maximum des apports de son enseignant. Il sait que participer aidera à parfaire sa maîtrise de la production orale, qu'il pourra bénéficier de retours en fonction de ce qu'il vient de proposer, des retours et corrections adaptées à lui-même et son apprentissage. Certains effets moins volontaires peuvent aussi être ressentis, par exemple, un apprenant motivé fera moins attention à son environnement de classe et se focalisera sur l'apprentissage. Il va donc moins prendre en compte les potentielles remarques de ses camarades, acceptera plus volontiers les commentaires de son professeur, ne se laissera pas perturber par des facteurs extérieurs.

On peut d'ailleurs se demander si c'est quelque chose de volontaire. Car même si effectivement, la majorité des élèves sont conscients qu'être attentifs et participer aidera leur apprentissage, est-ce que cette attention et cette participation vient d'une volonté réfléchie, ou est-ce qu'à l'image de la motivation, c'est quelque chose qui se déclenche sans même qu'on le veuille.

3. Causes de la motivation

Selon Viau (2003, p. 8), la motivation est une caractéristique individuelle. Pour l'expliquer, il dresse une liste des caractéristiques individuelles, comme l'intelligence ou les styles d'apprentissage, mais aussi et surtout, les émotions, l'anxiété et la motivation.

3.1. Les émotions

Les émotions sont une source d'inspiration pour de nombreux chercheurs en psychologie, car elles augmentent, selon Tomkins (1984 : cité par Viau, 2003, p. 21), « la prise de conscience du sujet quant à la pertinence pour sa survie des situations où il se trouve ». Les émotions sont le reflet de la compréhension par l'individu de la situation dans laquelle il se trouve, et montrent aux autres qu'il sait s'y adapter, et y répondre comme le veut l'environnement dans lequel il est. Pour prendre un exemple concret, lorsqu'une personne se trouve face à un ours, il a peur, ce qui va augmenter assez nettement ses chances de survie, en le rendant plus alerte et observateur, par exemple. Dans l'environnement de la classe, un élève est heureux de recevoir une remarque positive de la part de son professeur, car étant en classe, l'objectif est d'apprendre, ce qui est validé par l'enseignant, ou alors, comme le professeur est celui qui gère et dirige le cours, avoir son approbation garantit une meilleure condition dans la classe.

3.2. L'anxiété

L'anxiété est une émotion très importante, qui est associée au stress (D'Aurora et Fimian, 1988 : cité par Viau), et joue un rôle majeur dans certaines interactions en classe. Elle survient lorsqu'un événement peut menacer un individu, et qu'il en appréhende les

conséquences. Viau donne un exemple en contexte, avec un examen raté par un élève parce qu'il a trop réfléchi aux conséquences de son échec. C'est un cas assez grave, mais il en existe d'autres, comme la non prise de parole pendant un cours. En effet, un apprenant qui n'est pas sûr de sa réponse peut rapidement imaginer des scénarios difficiles à vivre : des moqueries de ses camarades ou des remontrances de son enseignant, notamment. Alors que c'est un comportement normal pour un élève, d'essayer de faire des propositions, sans être certain de leur justesse, et qu'il est plutôt rare (surtout pour le contexte universitaire qui nous intéresse) que ce genre de réaction se produise. Viau, par l'intermédiaire de citations, explique qu'un certain niveau d'anxiété, minime, est nécessaire et même bénéfique, mais que les élèves moins anxieux réussissent mieux les tâches complexes. Un autre de ses points sur l'anxiété est intéressant dans notre contexte, car il remarque que plus un apprenant vieillit, plus l'anxiété sera une gêne pour lui. Même si comme nous le verrons plus tard dans la partie sur le public, l'anxiété sera sûrement moins présente lors des évaluations, mais plus durant la classe.

3.3. Goffman, et la théorie des faces

Il me semble également important de mettre ces propos de Viau en relation avec ceux de Goffman, et sa théorie des faces. Encore une fois, c'est très important à comprendre pour saisir les tenants et aboutissants de certaines interactions en classe, mais ça l'est d'autant plus avec le public universitaire japonais. Goffman (1974) explique que tout individu a deux faces : une face négative et une face positive. La négative correspond à son espace vital, la positive correspond à l'image que les autres ont de cet individu. Cette notion de face vient du théâtre, et on la retrouve dans les expressions comme « perdre la face » ou « sauver la face ». Chaque individu essaye donc de construire et conserver une image positive de lui-même, en cherchant à protéger sa vie privée, sa face négative, mais aussi en ayant l'air intelligent, amusant, en réussissant certaines actions. C'est exactement ce dont nous venons de parler, avec l'exemple de la prise de parole en classe. Il existe un risque de « perdre la face », d'écorner l'image que les autres ont de nous, si l'on donne une mauvaise réponse. Par peur du ridicule, donc, de nombreux élèves font le choix délibéré de ne pas répondre, même s'ils ont une idée de cette réponse, pour ne pas passer pour quelqu'un qui n'est pas intelligent. Ce calcul est d'ailleurs largement discutable, lorsque l'on voit le problème de manière logique, puisque ne pas répondre ou donner une « mauvaise réponse » traduira la même méconnaissance de la réponse. Parce que dans le cadre de la classe, on sait que si un élève a la bonne réponse, il va la donner pour améliorer son image, donc s'il ne dit rien, c'est bien parce qu'il ne sait pas, ou au moins n'est pas certain de sa réponse.

3.4. Lien entre motivation et participation expliqué par la face

Revenons alors à notre préoccupation principale, la motivation. En quoi cette anxiété, cette peur de perdre la face a un rapport avec la motivation ? Le lien se trouve dans la participation. En effet, la participation peut être un marqueur de la motivation, d'autant plus fort que l'on sait à quel point il semble risqué pour les apprenants de participer, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne sont pas motivés. Ils peuvent parfaitement être en train de chercher la réponse, sans parvenir à la trouver, être motivé ne rend pas omniscient. Alors pourquoi ? Car comme on l'a noté auparavant, les étudiants cherchent à construire une image positive d'eux chez les acteurs de la classe, et c'est un facteur de motivation assez fort. Et sans participation, il est très difficile de parvenir à se construire cette image, car il faut se faire remarquer en prenant la parole, et en essayant de la prendre de manière positive (intelligente, drôle, surprenante, par exemple). Et vu que le contexte même de classe ne laisse que très peu d'opportunité de prendre la parole, gérées

par l'enseignant la majeure partie du temps, il faut alors saisir les opportunités qui se présentent. La motivation est donc tout de même reflétée par la participation, pas directement, mais parce qu'elle montre l'intérêt porté par les apprenants à leur image, elle montre leur estime d'eux-mêmes.

3.5. Une autre raison de la participation : la contrainte

Bien entendu, les apprenants participent pour d'autres raisons. Et la principale est la contrainte. Le terme semble fort, mais il faut revenir à l'environnement dans lequel se déroule cette expérience : la classe. Dans ce milieu, les élèves peuvent être considérés comme captifs, puisque l'institution qui les accueille les oblige à aller en cours. Les élèves n'ont donc pas le choix et doivent aller en classe. Mais ce n'est pas la seule contrainte, car ils pourraient très bien aller en cours sans rien faire. La contrainte suivante dans l'échelle institutionnelle se présente alors devant eux, leur professeur. Il est le responsable désigné par l'institution, et la représente. Dans ce contexte, tout ce qu'il dit a valeur d'autorité, et au même titre que le élèves doivent aller en cours parce que l'institution les y oblige, les élèves doivent participer en cours parce que l'enseignant les y oblige. C'est d'ailleurs dans le contrat didactique, présent dans toutes les classes, qui est principalement non-dit, et dont les contours sont souvent flous. Les apprenants savent qu'ils sont en cours pour apprendre, mais on ne leur demande pas leur avis, ils savent qu'ils doivent participer, et que s'ils ne le font pas, ils seront sanctionnés par l'institution (par des punitions comme les heures de colle, mais aussi et surtout par un blocage de la progression dans leur scolarité, et donc dans leur projet de vie). Nous pouvons même rajouter la pression sociale, car dans la majorité des cultures, les aînés doivent être respectés, et les enseignants, possédant le savoir, encore plus. Bref, les élèves doivent obéir à leur professeur.

Il semble d'ailleurs important à ce moment de préciser une chose sur la contrainte. Ce n'est pas parce que quelque chose est fait sous la contrainte que cela ne peut pas être vu de manière partiellement positive. Un élève interrogé a beau être obligé de répondre à cause de la situation même, s'il connaît la bonne réponse, il sera content de la donner, pour des raisons que nous avons déjà évoquées. Cependant, la contrainte est d'abord perçue comme négative, et porteuse de risques, puisque personne n'aime faire ce qu'on lui dicte, et que chacun préfère faire ce qu'il veut.

3.6. Motivation intrinsèque et extrinsèque

Et c'est là le plus grand paradoxe lorsque l'on veut favoriser la motivation chez l'apprenant. La méthode la plus efficace pour y parvenir, c'est tout simplement qu'il veuille le faire de lui-même, qu'il le décide. Cette volonté, celle-là même qui fait qu'on fait une activité parce qu'on aime la faire, et non parce qu'on devrait la faire pour une raison donnée, est ce que des chercheurs comme Richard Deci (1975), appellent la motivation intrinsèque. Il faut préciser cette définition, par contre, pour ne pas faire de confusions : il s'agit bien d'aimer pratiquer une activité, et non d'aimer un sujet. Dans le cadre scolaire, un élève peut aimer une langue, mais peut très bien ne pas aimer un certain type d'activité utilisé par le professeur dans un cours de cette même langue. De plus, la motivation intrinsèque s'exprime à travers la pratique volontaire d'une activité, pour le plaisir de pratiquer cette activité, sans autre but que d'y trouver une satisfaction personnelle. Si nous retournons donc dans notre exemple, un élève qui s'adonne à une activité de compréhension orale peut aimer ce qu'il fait, trouver cela amusant, mais on ne peut toutefois pas qualifier cette motivation d'intrinsèque, puisqu'on peut dire qu'il le fait dans l'objectif de progresser en français, ou parce que c'est une activité qu'il apprécie seulement dans le cadre de la classe (mais qu'il ne fera pas seul, chez lui, sans qu'on lui demande).

Mais alors, même lorsqu'un apprenant consacre du temps à une activité qu'il aime, il n'est pas motivé ? Non, bien entendu, mais cette motivation sera qualifiée d'extrinsèque. Contrairement à la motivation intrinsèque, qui pourrait se résumer à aimer faire quelque chose sans trop savoir pourquoi, la motivation extrinsèque, elle, se base sur des facteurs externes qui influent sur notre volonté ou non de faire cette action, cette activité. Et surtout, elle peut être catégorisée, étudiée, et les facteurs qu'un enseignant peut utiliser pour gérer la motivation sont regroupés dans ce terme (ce qui est logique, l'enseignant, ses actions, ou les activités qu'il propose sont de fait des facteurs extérieurs à l'élève). Mais avant de détailler ce point, il semble important de préciser une chose sur la motivation extrinsèque en général, c'est sa principale caractéristique : la contrainte. Nous venons donc de voir un des plus gros freins à la motivation et son principal moteur, la contrainte et la motivation intrinsèque. Intéressons-nous à tout ce qui se trouve au milieu, sur cette échelle de l'auto-détermination.

3.7. L'autodétermination : la motivation extrinsèque n'est pas uniquement négative

Lorsque nous parlions de la contrainte, nous avons mis en garde sur le fait que c'est n'est pas uniquement négatif. Et c'est vrai, en cours, tous les élèves sont contraints, pourtant certains sont motivés. Pourquoi ? Cela provient de la nature même du facteur de motivation. La motivation de l'apprenant est directement proportionnelle à son désir de participer à l'activité pédagogique. Cela semble logique, mais c'est important de voir que les obstacles mis sur sa route importent peu à l'individu qui s'inscrit dans un projet d'apprentissage, c'est sa propre façon de voir la chose qui alimentera ou non sa motivation. Et c'est cela, l'autodétermination, la valeur qu'on porte à une activité, et donc la volonté déployée vers ce but. Citons pour mieux comprendre les exemples donnés par Fenouillet (1999) : un élève qui travaille uniquement sous la contrainte, a un comportement très peu autodéterminé, puisqu'il n'a aucune envie de faire de lui-même ; mais un élève qui veut étudier l'astronomie plus tard, sait qu'il doit travailler certaines matières pour espérer y parvenir, et même s'il n'a pas particulièrement envie de faire telle ou telle activité, il la fera plus volontiers sachant que cela le rapprochera de son objectif. Nous pouvons également reprendre la théorie des faces, ici, puisque l'exemple de l'élève qui participe pour être remarqué positivement par les acteurs de la classe fait également sens. L'objectif a beau ne pas être lié à la classe (comme avec l'astronomie, d'ailleurs), il joue autant qu'un autre. D'autant que la nature psychologique d'un tel facteur peut avoir un fort taux d'autodétermination, selon le narcissisme ou la volonté de prouver ses compétences aux yeux des autres. Dans tous les cas, plus un apprenant se sent contraint, moins il voudra faire l'activité, plus il se sent libre ou valorisé, plus il voudra la faire. Il reste cependant difficile de quantifier ces niveaux d'autodétermination, et c'est d'ailleurs pour cela que Deci et Ryan (1985), repris par Fenouillet, parlent d'un « continuum d'autodétermination ». Mais il existe d'autres moyens de classer ces facteurs de motivation, pour les distinguer.

3.8. Catégories de facteurs motivationnels selon Viau : de la vie à la classe

Une clarification avant de parler des catégories me semble nécessaire : Viau parle dans La motivation en contexte scolaire (2003), de 5 variables, mais dans La motivation dans l'apprentissage du français (1999), de 4 facteurs. Je trouve d'ailleurs intéressant que la différence majeure dans le graphique qui suit, c'est la présence de l'enseignant comme catégorie à part entière. Maintenant, le graphique très clair de Viau que je me permets d'utiliser :

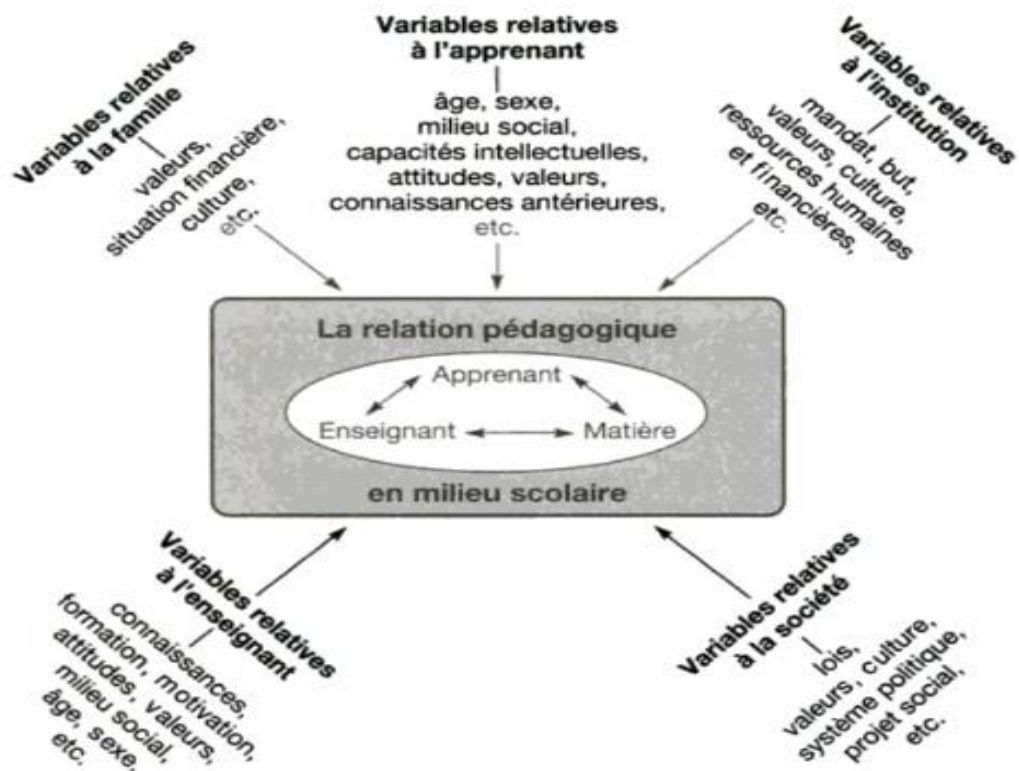


Figure 1 : Variables qui influencent l'apprentissage scolaire (Viau 2003)

Il existe donc 5 variables selon lui. Les valeurs relatives à l'apprenant, celles relatives à la société, celles relatives à l'institution, celles relatives à l'enseignant, et celles relatives à la classe. Comme on le remarque, chaque variable (ou facteur) est liée à un environnement précis, et c'est une classification intéressante, pour deux raisons : la première, très simple, c'est que c'est une classification qui a un sens, et qui est facilement identifiable, la seconde, c'est qu'elle entre selon moi en résonance avec le continuum d'autodétermination que nous venons d'aborder. En effet, tenter de classer les facteurs de motivation selon leur efficacité semble impossible tant il est difficile de les quantifier, et bien qu'on puisse avoir une idée globale, elle reste assez subjective. L'intérêt de cette classification, c'est que l'on entre dans un aspect primordial de la motivation, son origine. Et comme le montre le graphique, elle peut être tout à fait personnelle, et correspondre à un niveau d'autodétermination très fort, ou elle peut venir de la société, et refléter une volonté de progression dans la vie sociale, ce qui est un type de facteur important pour beaucoup. Il faut noter que ces deux types de variables assez psychologiques peuvent être positives, mais aussi négatives. Lorsqu'un étudiant se sent forcé par sa famille à faire des études de médecine, il ne fera sûrement pas des merveilles. De même, ressentir la pression du marché de l'emploi et s'engager dans une voie sans envie uniquement pour décrocher un contrat de travail peut s'avérer contreproductif. Ces dimensions sont les plus difficiles à identifier, également, étant donné qu'elles sont plus intimes. Parfois, on les trouve dissimulées dans la culture même, dans notre environnement, mais lorsqu'elles le sont, on peut les placer sans trop de difficulté sur le continuum d'autodétermination. Les facteurs provenant de l'institution sont quant à eux beaucoup plus contraignants, et assez nettement les plus démotivants pour les élèves, mais très facilement identifiables, avec le plus connu d'entre eux : être motivé à 7h30 du matin, c'est dur ! Et enfin, les facteurs relatifs à la classe, qui eux sont beaucoup plus divers, et sont au cœur de ce mémoire.

3.9. La motivation en classe : l'enseignant et ses créations

Les facteurs de motivation relatifs à la classe sont donc nombreux, et vont du simple choix d'une activité au comportement général de l'enseignant. Avant de continuer, il est utile de s'interroger, en tant qu'enseignant (ou aspirant à le devenir) : comment agir pour motiver les élèves ? Une des premières choses qui vient à l'esprit, est de trouver l'intérêt des apprenants en choisissant un sujet qu'ils aiment, et donc d'adapter des activités nécessaires (comprendre : se trouvant dans le programme) avec des thèmes comme le cinéma ou le sport. De manière intuitive, c'est ce qu'il existe de plus simple à modifier dans sa manière d'enseigner, tout en ayant des résultats positifs la plupart du temps. Mais après avoir modifié les documents, les activités, le contenu de son cours, un enseignant ayant encore des interrogations se tournera alors vers lui-même. « Qu'est-ce que je ne fais pas bien ? » C'est à ce moment qu'un enseignant peut se rendre compte qu'il a lui aussi un rôle à jouer dans son cours, en dehors du matériel qu'il utilise ou crée. Il se dit qu'il doit essayer d'être plus encourageant, qu'il faut pousser les élèves à faire du mieux qu'ils peuvent, et les accompagner si besoin. Et c'est avec ce type d'observation qu'on peut y voir plus clair : il existe deux types de facteurs lorsque l'on parle de la classe, les actions et le comportement de l'enseignant, et les séquences pédagogiques, activités et exercices qu'il propose aux élèves. Comment justifier cette distinction ? Les facteurs agissent d'une manière complètement différente : les premiers facteurs tiennent du relationnel et de la psychologie, les seconds sont liés à la pédagogie, à la préparation effectuée par l'enseignant pour proposer ses cours aux élèves.

L'un repose donc sur des actes rarement prémédités (quoi que, grâce à certains travaux (Amadiou et Tricot, 2015) comme ceux sur les apports des retours positifs et la facilité de cette technique, des changements peuvent être développés par les enseignants) qui se déroulent durant la classe, l'autre repose sur une préparation assez personnelle, de l'organisation de contenus à enseigner, des choix de types d'exercices, de formulation, d'évaluation.

En somme, on peut facilement et de manière posée et calme réfléchir à améliorer la motivation chez les élèves grâce à ce qu'on prépare, si l'on prend le temps, alors que changer sa manière d'agir en classe ou son comportement est quelque chose de beaucoup plus personnel, beaucoup plus intime, introspectif, et donc bien plus difficile à changer. Il faut d'ailleurs noter à ce sujet que de nombreux systèmes éducatifs promeuvent déjà certains types d'activités, de méthode pédagogique (comme le CECRL¹ en Europe), mais il y a beaucoup moins d'informations disponibles aux enseignants quant aux comportements qu'ils pourraient adopter pour motiver leurs élèves. Même si on commence à voir certains aspects faciles à mettre en place apparaître dans les recommandations. C'est pour cette raison qu'il me semble intéressant de creuser un peu plus le sujet.

3.10. La relation enseignant-apprenant : un lien qui dépasse la classe

Non, il ne s'agit pas d'aller boire un coup avec ses élèves après les cours (quoi que ...), mais plutôt de prendre du recul, et de cesser de voir l'apprenant (et l'enseignant, d'ailleurs) comme un individu motivé uniquement par sa fonction dans la classe. Un étudiant est une personne avant tout, et a des besoins qui dépassent très largement le simple cadre de la classe. Nous en savons déjà quelque chose, étant donné la vocation de l'école à développer la socialisation et la vie en société chez les élèves dès leur plus jeune âge. Malheureusement, plus on avance dans la scolarisation, plus on semble oublier cette nécessité humaine, et moins on est enclin à y prêter attention. Sans basculer trop du côté de

¹ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

la psychologie, des études liées à l'enseignement se sont intéressées à ces besoins lorsqu'ils sont liés à la classe (Khandelwal, 2009). Cette étude rapporte directement les attentes des apprenants concernant l'attitude de leur enseignant, et met en lumière le fait qu'un rapport personnel et des encouragements sont désirés, et donc que les attentes sont avant tout relationnelles et intersubjectives. Une autre attente, elle, se rapproche de la classe, et montre que les apprenants ont besoin de sentir le lien entre la classe et la vie réelle, et qu'ils souhaitent que le professeur fasse ce lien, grâce à des anecdotes, des thèmes et activités proches de leurs vies (activités authentiques, par exemple, comme participer à une enquête). Il y a aussi le temps passé en dehors de la classe (au café, peut-être ?) mais c'est un aspect qu'il faut traiter avec prudence, et savoir contextualiser tant c'est un critère qui dépend de la culture scolaire de chaque pays, et va même jusqu'à être différent selon les enseignants (en France, cela n'existe quasiment pas, mais au Japon, les enseignants sont disponibles après les horaires de cours pour discuter ou communiquent leur numéro de téléphone).

3.11. Les buts sociaux : la performance ou l'apprentissage

Une autre perspective parle des buts sociaux des apprenants. Cette fois, tout est bel et bien lié à la classe, mais contribuera à montrer l'aspect social des comportements liés à la pratique d'activités ou de réponse en situation de classe. Selon l'article de Laurence Filisetti, Kathryn Wentzel et Éric Dépret (2006), il en existe deux types : les buts de performance et les buts d'apprentissage. Les buts de performance se révèlent lorsqu'un apprenant veut de la reconnaissance : être meilleur que ses camarades, ou plus simplement chercher l'approbation, la validation de ses compétences par les autres acteurs de la classe. Les buts d'apprentissage correspondent à la volonté de l'élève de progresser dans son apprentissage, de développer ses savoirs et connaissances, et on peut les rapprocher des facteurs relatifs à la vie et à la classe, de Viau. Par rapport à d'autres facteurs, ces buts sociaux sont très difficiles à gérer du point de vue de l'enseignant, et seule la reconnaissance qu'il peut apporter aux élèves est à sa portée (et les enseignants font déjà cette démarche la plupart du temps). Les implications de ces buts sont par contre, beaucoup plus utiles à intégrer lorsque l'on réfléchit à des activités. Il faut alors veiller à respecter ces besoins et proposer des choses assez simples pour encourager les élèves à participer et les aider à se sentir performant, tout en continuant à poursuivre de nouveaux objectifs langagiers pour répondre à leurs attentes de connaissances. Des limites existent tout de même à cette manière de procéder, car une classe est composée de plusieurs élèves, et il est bien évidemment impossible de faire en sorte que chaque élève soit, ou se sente, meilleur que les autres. C'est d'ailleurs pour cela qu'il est préconisé de ne pas encourager l'émulation entre pairs chez les apprenants, puisqu'elle va créer un vainqueur, mais potentiellement beaucoup de perdants ... Pourtant, et c'est là le paradoxe, c'est ce que les élèves recherchent eux-mêmes, mais dans une vision centrée sur eux-mêmes, il leur est complexe de comprendre qu'ils ne seront pas toujours au sommet, et cette perspective est difficile à vivre. Les meilleurs élèves entrent alors dans une spirale positive, ils participent pour avoir des retours positifs, les obtiennent, et progressent grâce aux avantages de la participation, et deviennent donc meilleurs, ce qui les pousse à participer encore plus, etc. Les moins bons, par contre, tombent dans la spirale inverse. Perte d'estime de soi, doute quant à ses capacités, qui mènent à de l'anxiété lorsqu'il s'agit de participer (comme nous l'avons vu au début de ce chapitre), participation minimale voire pas de participation, et difficultés à progresser, ce qui peut se traduire par un malaise quant à sa place dans la classe, et des difficultés à créer un lien social avec l'enseignant, vu comme uniquement attiré positivement par les « bons élèves ». Ce qui, de manière assez insidieuse, a tendance à créer deux groupes dans une classe, celui des bons, et celui des mauvais. Le premier

dédaignant le second car il a réussi, par son travail et sa motivation, à atteindre ses objectifs, et regarde donc de haut celui qui n'a pas atteint son niveau. Le second, en réaction à son échec, renforcé par un certain jugement des meilleurs, se replie sur lui-même, et finit par cultiver sa différence, résigné par rapport à ses talents en classe et à l'école. Bien que tout ne soit pas aussi manichéen, c'est un phénomène répandu, et extrêmement difficile à gérer pour les enseignants, notamment à cause de cette résignation, individuelle puis collective.

3.12. Conclusion : A facteurs multiples, solutions multiples

Ce petit tour d'horizon de la littérature liée à la motivation a pour principal intérêt de montrer que les choses ne sont pas simples. Il existe beaucoup (trop) de paramètres à prendre en compte lorsque l'on parle de la motivation des élèves en classe, et l'important est d'essayer d'en tenir compte, de s'informer, et de voir comment se passe la vie de la classe sur le terrain. L'autre détail important à mon avis, c'est la difficulté à cerner la motivation chez les élèves, d'où elle vient, et encore plus d'imaginer des méthodes pour parvenir à l'améliorer au sein de sa classe. Il existe de plus en plus de « guides pratiques » dans la littérature (Amadiou et Tricot 2015, Filisetti, Wentzel et Dépret 2006), faisant quelques recommandations directes aux enseignants, mais eux aussi montrent que les facteurs de motivation sont variés, et qu'il n'y aura jamais de solution miracle pour avoir des élèves très motivés.

Chapitre 2. Le public

Nous nous attacherons d'abord à relever les aspects spécifiques du public japonais, puis du public universitaire, pour finir par voir comment le public universitaire japonais peut se comporter, et ses caractéristiques les plus importantes, surtout en ce qui concerne la motivation.

1. Public japonais

Dans un souci de précision, il me paraît important voire impératif de s'intéresser au public cible lorsqu'on envisage la question de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour mieux appréhender un grand nombre de mes choix, il faut avoir une vision la plus claire et réaliste de l'environnement dans lequel j'ai pu évoluer. Il me semble utile d'essayer de s'affranchir au maximum des carcans de la « vision occidentale ». Sans cette précaution, il est possible de tomber dans des aprioris si l'on ne parvient pas à se détacher de son ethnocentrisme. Parce qu'effectivement, il est difficile d'imposer de but en blanc sa vision des choses, un enseignant ne pourra pas attendre de ses élèves qu'ils abandonnent le fonctionnement du système scolaire dans lequel ils ont vécu toute leur vie pour tout d'un coup changer radicalement de manière de penser. Et en faisant preuve de logique et d'abnégation, il est plus facile pour l'enseignant de lui-même s'adapter à son public et non l'inverse. Encore qu'il ne s'agisse pas d'abandonner ses propres méthodes d'enseignement, mais bien de les adapter.

Quoi qu'il en soit, il y a divers éléments clés qui doivent être pris en compte avec le public japonais, et à fortiori le public universitaire japonais. Le mode d'enseignement des langues, la motivation ainsi que les techniques d'apprentissage chez les étudiants. Ces éléments doivent bien entendus être vus comme dans un ensemble indissociable, et certains facteurs entraînent des répercussions sur un autre aspect de cet ensemble. De la même manière, certains éléments sont valables pour le public asiatique, d'autres pour le public japonais uniquement, et d'autres encore spécifiquement pour le public universitaire japonais. Je m'appliquerai donc à aborder les éléments qui ont une importance pour la suite de ce mémoire, même si bien d'autres existent.

1.1. Le mode d'enseignement : lié à langue

Partons de la vision large que la majorité des enseignants ont sur les publics asiatiques pour commencer.

Un des points centraux dans l'enseignement pour rencontrer ce type de public est la place de l'écrit et celle de l'oral. Des choses comme « les apprenants ne parlent jamais, ils sont silencieux en classe » ou encore « ils écrivent et prennent des notes en permanence » sont des considérations réservées aux apprenants asiatiques. Tout d'abord, il faut signaler que c'est réellement un comportement courant chez ce public, ce n'est pas exagéré. Le problème avec ce type de commentaires c'est qu'aucune explication n'est recherchée, les enseignants essaient tant bien que mal de s'adapter à ce qui leur semble être un état de fait inexorable.

Une explication simple existe à ce sujet, et elle puise ses racines dans la structure des langues asiatiques. La grammaire y étant relativement simple par rapport à la langue française ou même à l'anglais, on y apporte moins d'intérêt dans ces pays que dans nos contrées occidentales. On ne trouve dans ces langues ni genre, ni article, ni pronoms relatifs, le nombre et le temps sont le plus souvent simplifiés à l'extrême, on utilise rarement les pronoms personnels, et les déclinaisons verbales en sont donc beaucoup plus

simples qu'en français, avec en plus seulement quatre temps non conjugués, le présent, le passé, le futur et l'impératif (Naito 2002). Du côté de la grammaire, donc, les apprenants asiatiques passent, en comparaison avec les français, beaucoup moins de temps à la travailler. Cependant, un défi autre attend les jeunes apprenants asiatiques, le vocabulaire. Encore une fois, de par la structure même de la langue, un temps assez considérable est nécessaire aux apprenants asiatiques pour apprendre le vocabulaire.

Car la formation des mots est différente de beaucoup d'autres langues, elle provient de caractères, parfois associés entre eux, pouvant avoir plusieurs prononciations (deux pour le japonais) qui renferment une idée avant tout autre chose. Pour mieux comprendre la difficulté, prenons un mot : 今日 (きょう) Kyou (prononcé /kyoo/) qui signifie « aujourd'hui ». C'est l'assemblage de deux caractères (kanji, en japonais) qui ont tous les deux une signification propre, qui va construire le sens même de « aujourd'hui ». 今 (いま /ima/) et 日 (いち /nit/i/), signifiant respectivement « maintenant » et « jour ». Et lorsque ces deux caractères sont collés l'un à l'autre dans cet ordre, le sens du mot ne peut être que celui de « aujourd'hui ».

La première observation qu'on peut en tirer, c'est le fait que la graphie a un sens en elle-même, là où les lettres en français ne représentent rien de particulier, ou de façon simplifiée un son (même si en français, une même lettre peut être prononcée de différentes manières selon son entourage, selon ses différentes phonies, par exemple dans le mot « an », le « a » ne sera pas prononcé /a/).

La seconde, difficile à imaginer pour un étudiant occidental, c'est la superposition des sens pour arriver à un mot. Un mot en japonais portera la plupart du temps le même sens qu'un mot français, mais il aura en plus ses origines directement dans sa construction. Même si un japonais ne porte jamais attention à ces détails lorsqu'il utilise la langue, lorsqu'il est confronté à un mot qu'il ne connaît pas, il peut la plupart du temps comprendre globalement son sens avec les caractères composant ce mot (ainsi que le contexte, bien sûr).

La dernière, c'est qu'avec ces additions de sens, ces différentes prononciations, ce côté graphique, un mot pour un apprenant japonais ne représente pas la même chose que pour un apprenant français. Un mot englobe énormément de facettes auxquelles il peut se reporter pour discerner le sens du mot, alors qu'en français, c'est tout simplement impossible.

Si en plus on rajoute le fait que le français a plusieurs phonies-graphies pour une même lettre, alors que le japonais n'a qu'une seule phonie-graphie dans son alphabet.²

Il devient très complexe pour les apprenants japonais d'utiliser un modèle d'apprentissage du vocabulaire français similaire à celui qu'ils ont mis en place durant leurs jeunes années à l'école.

D'ailleurs, il n'est pas seulement question de la façon dont les élèves vont aborder l'apprentissage du vocabulaire, mais également de la façon de l'enseigner. Et ce ratio grammaire/vocabulaire propre à la langue japonaise a assez logiquement conduit le corps enseignant vers une méthode traditionnelle, celle de la grammaire-traduction, ou plus précisément, à continuer à l'utiliser sans voir l'intérêt d'en changer. Mais ce point sera abordé plus en détail lors de l'analyse du contexte académique.

² Il existe en effet un alphabet en japonais appelé かな (/kana/) où une lettre correspond à un unique son, et où cet unique son ne correspond qu'à cette même lettre, bien que les caractères chinois, les kanjis, surpassent ce modèle alphabétique.

Pour continuer sur un des points précédents, la phonétique est un défi de taille pour un apprenant japonais. Comme le dit Solange Naito (2002), « Le français comprend 36 phonèmes (16 voyelles et 20 consonnes) tandis que le japonais n'a que 5 voyelles et 14 consonnes. » Très complexe dès lors pour un apprenant de découvrir toutes les subtilités de prononciation de la langue française. D'autant plus qu'il ne s'agit pas seulement de capter et d'assimiler des prononciations propres aux français, comme le fameux son /ʁ/, mais aussi une question d'habitude, d'une part, puisque les japonais n'ont que peu de phonèmes différents, ils ne sont pas habitués à prononcer une grande gamme de son, à produire de façon articulaire différentes positions, et d'autre part, à cause de l'éloignement entre ces deux langues. Des langues proches auront de nombreux phonèmes en commun, et présenteront des similitudes, même en ce qui concerne les phonèmes qui les différencient, comme le français et l'espagnol, avec des phonèmes différents mais tout de même proches pour la graphie « r », ce qui n'est pas le cas pour des langues aussi éloignées que le français et le japonais.

Le dernier point assez propre à la langue japonaise est qu'elle est construite d'une façon particulière qui va gêner l'appropriation de langues étrangères. En effet, en japonais, l'alphabet a une structure assez géométrique, si l'on peut dire.

ん ン n	わ ワ wa	ら ラ ra	や ヤ ya	ま マ ma	は ハ ha	な ナ na	た タ ta	さ サ sa	か カ ka	あ ア a
		り リ ri		み ミ mi	ひ ヒ hi	に ニ ni	ち チ chi	し シ shi	き キ ki	い イ i
		る ル ru	ゆ ユ yu	む ム mu	ふ フ fu	ぬ ヌ nu	つ ツ tsu	す ス su	く ク ku	う ウ u
		れ レ re		め メ me	へ ヘ he	ね ネ ne	て テ te	せ セ se	け ケ ke	え エ e
	を ヲ wo	ろ ロ ro	よ ヨ yo	も モ mo	ほ ホ ho	の ノ no	と ト to	そ ソ so	こ コ ko	お オ o

Figure 2 : Alphabet japonais : les kana

Dans ce tableau, on voit que la majorité des kanas (les caractères, possédant deux écritures différentes mais étant bel et bien identiques) sont formés sur le même modèle. Une consonne, au niveau des colonnes dans le tableau, puis une voyelle, au niveau des lignes. Même si des exceptions existent, avec deux phonèmes consonantiques comme pour le « chi » (/tʃi/), par exemple, il existe une certaine rigueur, une certaine prosodie, autour de l'alternance des consonnes et des voyelles dans la langue. Ce qui n'est pas forcément le cas pour le français, ou d'autres langues occidentales. C'est pourquoi lorsque les japonais ont commencé à s'intéresser à ces langues, ils ont dû adapter la prononciation des langues étrangères à leur alphabet. Et pour ce faire, ils ont donc été obligés de surajouter des phonèmes pour adoucir les articulations difficiles.

2. *Public universitaire*

A ce stade de la réflexion, il convient de s'intéresser au public universitaire. Il est différent dans chaque pays, voire même chaque établissement, et il est donc difficile d'avoir des attentes aussi précises que lorsque l'on est confronté à un public homogène représentatif d'une culture donnée. Pour autant, c'est un public qui présente des particularités très intéressantes. Il est à la fois ancré dans une structure scolaire, et incarne un des derniers maillons du parcours scolaire, mais il n'est plus composé d'enfants, mais déjà de jeunes adultes, ayant fait le choix conscient de participer à ces cours. Et cette caractéristique est majoritairement valide, et utile aux enseignants, qui savent que le public n'est pas entièrement captif comme peut l'être un public dans l'enseignement primaire. C'est d'ailleurs un des principaux facteurs qui poussent les professeurs à se questionner sur leurs méthodes d'enseignement. Lorsqu'ils observent un taux élevé d'absentéisme ou une participation faible lors de leurs cours, ils sont obligés de remettre en question l'adéquation entre le cours qu'ils proposent et le public auquel ils font face.

Dans de nombreux établissements à travers le monde, les étudiants ne choisissent pas leurs cours « à la carte », mais doivent se conformer à des parcours, à des tronc communs, ou encore des cours obligatoires. Il serait réducteur de considérer que les étudiants n'assistent à un cours que par goût ou par plaisir. Mais il faut également admettre, dans le même temps, que les absences des élèves ne sont pas toutes liées à une perception négative des cours, et des facteurs externes peuvent apparaître, souvent liés aux contraintes imposées par l'institution. Des cours tôt le matin, ou tard le soir, des cours dans une salle éloignée, peu reluisante ou mal chauffée, mal climatisée. Des contraintes plus personnelles existent aussi, tangibles et comprises par tous, comme avoir un job en parallèle des cours à l'université ou des obligations familiales. Cependant, et même si les enseignants savent que les critères de l'absentéisme sont variés, ils auront de toute façon tendance à avoir une certaine réflexivité par rapport à leur pratique enseignante, ce qui, d'ailleurs, peut amener à s'interroger sur la motivation ...

Limiter l'étude et l'analyse du public universitaire à une vision de l'absentéisme serait beaucoup trop sommaire. L'âge des apprenants joue un rôle important dans l'approche du public. Cette période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte brouille souvent les pistes, et il est difficile de savoir quelle catégorie représente le mieux un étudiant. Plus précisément, là où un adulte a le plus souvent un but précis durant son apprentissage, surtout lorsqu'il est dans un cadre scolaire, un adolescent n'a pas de but ou même de besoin, en tout cas pas immédiatement. Au niveau motivationnel, cela se ressent assez fortement, et un certain désinvestissement peut apparaître chez les étudiants qui n'ont pas d'objectif sur le long terme, ou qui en tout cas ne pensent pas que le cours peut les aider à atteindre ou à formuler un objectif. Le lien direct entre motivation et âge du public sera approfondi plus tard.

Une autre caractéristique à prendre en compte, c'est comme dans tout cadre scolaire, l'évaluation. Elle fait partie intégrante des attentes de l'institution, et après de nombreuses années passées dans le système scolaire, les étudiants en sont bien conscients, et adoptent une attitude assez décomplexée à cet égard. Ils cherchent la plupart du temps à satisfaire les évaluations, bien plus que d'acquérir des savoirs. Les questions concernant le sujet sont assez fréquentes. « Est-ce que ce sera dans le test ? » « On peut avoir un exemple du contrôle ? ». Ce qui pousse parfois, lorsque les enseignants en ont la possibilité, à diversifier leurs méthodes d'évaluation, pour délaisser le contrôle des connaissances classique et aller vers des méthodes plus pratiques, avec une production à réaliser, par exemple, des travaux en groupe, ou des études de cas. Il faut tout de même noter que ces méthodes, sortant un peu de l'ordinaire, peuvent susciter ou non l'enthousiasme de la

classe, et ne mettent pas un terme à l'envie des étudiants de répondre de la manière la plus efficace possible à ces évaluations. Par contre, et c'est sans doute un des avantages de ces méthodes, l'absentéisme est beaucoup plus pénalisant dans ce cas.

Un autre point important concernant le public universitaire, c'est son hétérogénéité. Il est rare d'avoir besoin de qualifications précises pour pouvoir entrer dans une filière universitaire. En ce qui concerne le FLE, par exemple, des étudiants parfaitement débutants peuvent très bien se lancer dans l'apprentissage du français, sans expérience préalable, mais c'est pareil pour d'autres spécialités également. Ces étudiants vont côtoyer des apprenants déjà formés, ou des étudiants déjà habitués au contexte universitaire. De la même manière, différentes catégories sociales se retrouvent dans une même promotion, l'université étant souvent le plus accessible des moyens de formation dans l'enseignement supérieur. Cette diversité apporte des avantages lors des cours, comme une confrontation des opinions, des expériences, des discussions bénéfiques à l'enrichissement des apprenants. Mais elle peut aussi avoir l'effet inverse, créer des barrières entre élèves, par exemple la barrière de l'âge, et entraîner la création de différents sous-groupes au sein de la classe, et nuire à l'ambiance générale.

3. *Public universitaire japonais*

Quelques-unes des caractéristiques du public ont déjà été abordées dans les deux parties précédentes. Cependant, il faut noter le caractère relatif des observations précédentes, surtout au niveau des différences existant entre les cultures universitaires selon les pays. Il convient ici de dégager des aspects collectifs de comportements culturels. Ce sont donc bien des particularités sociétales très japonaises, qui vont nous intéresser, et leur implication dans la vie à l'université au Japon.

3.1. *Le contexte social : le besoin de réussir*

Un point particulier au public japonais est le contexte social dans lequel ils poursuivent leurs études. L'impact de ces déterminants sociaux est assez fort, et revêt différentes facettes. Tout d'abord, il est important de définir l'enseignement supérieur dans ce pays. Pour entrer à l'université, il faut réunir deux conditions tout aussi essentielle l'une que l'autre. Premièrement, réussir le concours d'entrée dans l'université souhaitée. Bien entendu, les universités les plus prestigieuses ne peuvent offrir qu'un nombre limité de places, et les élèves travaillent sans relâche pour parvenir à réussir ce concours. J'ai pu vérifier que ce moment est vécu comme celui qui décide de la vie future des japonais, et même si les mentalités changent depuis quelques années, c'est toujours vrai et à peine exagéré. En effet, le diplôme qui sanctionne leur cursus n'est pas l'enjeu du recrutement pour l'employeur. Le projet d'embauche consiste à engager un étudiant afin de le former selon les besoins de l'entreprise ajustés à une conjoncture donnée. Mais le recrutement a d'abord pour objectif des étudiants sortant d'une école réputée, qui seront capables de réinvestir leurs capacités d'apprentissage dans les méthodes visées ou utilisées pour leurs missions. Cela commence à changer, notamment à cause des conditions économiques qui déclinent toujours plus, les entreprises doivent opérer avec des critères d'embauche plus stricts. Les étudiants peuvent quitter le pays du fait de ce durcissement des critères d'accès au monde du travail, et pour ces mêmes raisons, peuvent chercher à avoir des qualifications précises pour répondre aux besoins d'autres pays.

Mais revenons au concours en lui-même, étant donné que c'est un outil de sélection élitiste, les élèves travaillent donc très dur pour le passer avec succès, ils sont d'ailleurs nombreux s'y préparer dans des cours spécifiques, proposés par des centres spécialisés destinés à ce but, en y consacrant de nombreuses heures. Les élèves sont sous une énorme

pression, de la part de leur entourage comme d'eux-mêmes, car tous savent que leur avenir se joue là. Mais une fois cette difficile étape franchie, on assiste généralement à un phénomène assez intéressant. En effet, lorsque l'on est accepté dans une université, cotée si possible, il y a très peu de risque d'en être exclu, ou de ne pas y mener ses études à leur terme. Dès lors, toute la pression accumulée auparavant s'évanouit et les étudiants sont assez détendus. Ils pourront désormais se sentir beaucoup moins inquiets au niveau de leur parcours scolaire, puisqu'ils savent que leur voie est toute tracée. L'épreuve sélective à l'entrée dans l'entreprise est placée au niveau du concours, et une fois ce rite de passage effectué, c'est un des motifs, inavouable, et faisant presque parti d'un inconscient collectif, qui peut expliquer un certain manque de motivation ou de participation en cours.

3.2. Un motif récurrent de l'éducation : son coût

L'autre facteur à prendre en compte pour rentrer à l'université, c'est simplement le coût de l'éducation. Les universités les plus prestigieuses, et donc les plus recherchées, sont aussi la plupart du temps les plus chères. Les étudiants doivent s'acquitter d'un droit d'entrée, d'une contribution économique, et la société veut qu'ils prennent la plupart du temps en charge ce coût eux-mêmes. Ils doivent donc se confronter à de nombreux concurrents dans le même cas, en vue d'obtenir un travail convenable et bien rémunéré lorsqu'ils sortent de l'université. Si quelques années auparavant, les employeurs venaient eux-mêmes chercher les étudiants, de nos jours, avec la crise et ses répercussions, cette méthode se raréfie, on observe un assèchement de l'offre de débouchés face à une demande qui ne se tarit pas dans les mêmes proportions. Ce qui implique que les meilleurs étudiants au sein-même d'une université seront plus avantagés, et donc qu'un nouveau critère de sélection est apparu : la capacité à s'assumer financièrement soi-même tout en poursuivant ses études. Mais pour payer ses études, surtout si la famille n'a pas les moyens d'en supporter la charge, il reste le job étudiant, le « baito » (provenant de l'allemand « arbeit » signifiant travail). Ce régime de ressources « accessoires » est répandu au Japon. Même si ça l'est aussi dans le reste du monde, les particularités culturelles locales méritent ici une attention qui permettra de montrer en quoi elles sont différentes en particulier par rapport aux habitus occidentaux. En effet, les japonais attachent une grande importance au travail et à la culture d'entreprise, ce point peut être couplé avec le fait que l'entrée à l'université est plus importante que les études qui y sont poursuivies. Les étudiants sont beaucoup plus enclins à valoriser leur travail que leurs études. Cela peut se traduire par un manque d'assiduité, notamment.

3.3. Les relations sociales : bientôt l'âge adulte

Après les conditions de l'entrée à l'université, nous nous intéressons aux particularités liées aux relations sociales qui se développent à l'intérieur de cette institution. D'abord entre élèves, la constitution de groupes de pairs retiendra notre intérêt. Avant l'entrée à l'université, les élèves japonais ont pris l'habitude de participer à des clubs extra-scolaires, comme de l'athlétisme ou la littérature. Les élèves ont presque tous une expérience pratique « socialisée », c'est une tradition. Le plus souvent, ceux qui n'en rejoignent pas ont des contraintes majeures, comme un « baito ». En tout cas, les clubs, créateurs de lien social, sont beaucoup moins présents à l'université, où les études et le travail sont privilégiés. Les élèves vont donc se tourner vers leurs camarades de classe, et tisser des liens selon leurs affinités. Il faut noter que, au demeurant, les relations créées dans leurs années de lycée sont souvent si durables, qu'elles persistent même après l'entrée à l'université. Les relations devenues un peu plus adultes, parviennent à s'affranchir du cadre scolaire.

3.4. L'enseignant : de nouveaux rapports avec les étudiants

Il y a un autre facteur qui devient alors important, dans ce contexte plus mature, ce sont les interactions avec l'enseignant. Comme les relations avec leurs camarades, elles changent nettement. En effet, la structure d'enseignement change, et passe d'un programme très strict, centralisé (semblable à notre situation en France), à une liberté assez grande. Les professeurs japonais, ne sont plus les seuls interlocuteurs des étudiants qui se trouvent amenés à rencontrer des enseignants-chercheurs de différentes nationalités. C'est surtout très fréquent dans le cas des langues, et même s'ils restent encore très peu nombreux, on en trouve souvent au moins un dans un département de langue étrangère. Le professeur japonais, comme j'ai pu l'observer est souvent, avec raison, associé au cliché de l'enseignant utilisant une méthode traditionnelle, avec un mode de transmission par exposé, accompagné d'exercices simples. Même si les enseignants japonais à l'université, provenant de cette culture scolaire, imitent sans le vouloir leurs pairs, ils ont néanmoins, très souvent plus de recul, et tentent d'avoir une approche un peu différente. Les enseignants étrangers, eux, sont aussi inspirés par leur propre culture scolaire, et apportent une diversité de styles. Ce brassage est très propice à la remise en question des traditions des enseignants. La capacité de mise en question des modes de transmission profite aussi aux apprenants qui découvrent d'autres méthodes d'enseignement et d'apprentissage. L'aspect social est également présent, et là où ils avaient un professeur dépositaire de l'autorité, assez strict dans l'ensemble (au moins dans la manière de gérer les choses), ils vont avoir des enseignants plus divers, donc, mais aussi plus ouverts, plus conscients de leur rôle, et plus disponibles. Bien sûr, c'est uniquement une tendance telle qu'il m'a été permis de l'observer, et ce n'est surtout pas une généralité, et on pourrait même trouver des versions plus ou moins opposées. En tout cas, la distance enseignant-apprenant diminue clairement, et offre la possibilité aux apprenants de parler plus librement à leur enseignant. Ceci se ressent aussi à l'intérieur des cours, avec une ambiance générale détendue. Il est d'ailleurs intéressant de noter que l'humour, à caractère social important, est présent, et qu'il passe alors également par l'enseignant. Que ce soit lorsqu'il initie lui-même ce ton amusant, ou lorsque les élèves s'adressent à la classe, l'enseignant est inclus dans le groupe. Il participe à un niveau horizontal aux discussions sortant du rapport vertical d'autorité du maître qui s'origine dans la détention unilatérale du savoir professoral. Cette inclusion dans le groupe est sans doute ce qui caractérise le mieux cette nouvelle vision des apprenants : le professeur parmi les étudiants est comme eux, et avec eux *pares inter pares*.

4. Public universitaire japonais et motivation

Essayons maintenant de rassembler un peu les morceaux, et voir à quoi l'on peut s'attendre lorsque nous parlons de la motivation, ce phénomène plurifactoriel et difficilement cernable, auprès d'un public aussi particulier que celui des étudiants japonais à l'université. Malgré mes recherches, il semble qu'il n'existe pas d'articles parlant d'un sujet aussi précis, ce qui peut facilement se comprendre. Toutefois, les deux pris séparément ont été abordés suffisamment pour que je puisse formuler une hypothèse et en étudier la pertinence. L'objectif de cette mise en forme : entrevoir ce qui pourrait ressortir de ce croisement, et construire une séquence pédagogique améliorant la motivation.

4.1. Les facteurs de la motivation

Pour faire les choses dans l'ordre, je me permets d'utiliser le graphique de Viau (1999), présenté ci-dessous pour essayer de ne rien oublier. Il reprend les quatre catégories

de facteurs qui peuvent influencer la motivation, et je partirai de ceux qui ont une influence faible sur la motivation dans la classe, pour aller vers les plus importants.

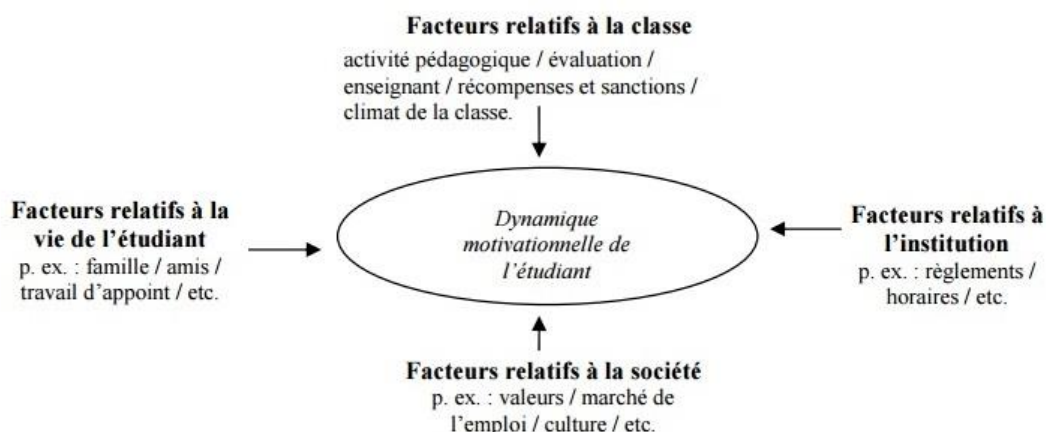


Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant (Viau 1999)

Premier point, déjà abordé, ce sont les causes qui peuvent jouer sur la motivation venant de facteurs relatifs à la société. Certains élèves fréquentent une université surtout pour sa cote, et donc pour un futur emploi satisfaisant (peut-être même sans rapport avec le français), il s'agit d'une réelle cause de non motivation. Un critère extérieur est aussi celui qui pousse les étudiants qui poursuivent leurs cours de français au-delà du lycée, il est lié à l'image. Malgré cette possibilité, le fait qu'ils choisissent cette matière en particulier indique peut-être qu'ils ont une certaine facilité avec elle, et donc qu'ils y trouvent tout de même un certain intérêt, cette fois-ci lié à l'existence d'un désir individuel. Un autre facteur plus positif maintenant, mais toujours lié à la société, c'est la popularité ou le prestige dont peut jouir le français dans le monde. C'est une langue appréciée, et le seul fait qu'elle soit parfois enseignée dès le primaire montre l'intérêt du monde entier pour la langue, mais aussi la culture et les valeurs symboliques. Le rayonnement culturel de la France est réel, et donne un *a priori* positif à tous ceux qui savent en parler la langue, ou s'y intéressent, même vaguement. Ces données semblent influencer le choix du cours, du cursus, mais pas de la motivation au cœur de la classe. La participation, et la motivation envisagée juste avant sont souvent liées à des facteurs plus proches des apprenants, qu'aux facteurs extrinsèques d'origine prioritairement « sociale ou culturelle ».

Des facteurs relatifs à la vie de l'étudiant, par exemple, vont pouvoir influencer ses choix. La pression familiale est un des facteurs de cette catégorie, qui va reprendre les déterminants sociaux, et les amplifier de manière très vivante, avec les aspirations et inquiétudes de ses parents. Avoir une amie qui veut continuer le français à la faculté, et qu'on aimerait suivre pour rester proche. Encore une fois, ce sont des facteurs qui vont jouer sur la décision de suivre un cours, mais ne laissent que très peu présager de la motivation dans le cours.

Les facteurs relatifs à l'institution sont aussi à prendre en compte, car ils sont particulièrement présents dans la société japonaise, justement réputée pour son mode de fonctionnement strict voire rigide. Alors que l'on s'attend à voir très peu ou aucune absence, lorsque l'on parle des premiers ou derniers cours de la journée l'assiduité des étudiants en première ou dernière heure reflète leur degré d'implication dans le cours. Je ne crois pas qu'à ce niveau, il y ait une grande différence au niveau des publics, face à des adolescents ou des jeunes adultes, c'est quelque chose qui paraît assez universel. De manière générale, parvenus à s'être fait admettre à l'université, les étudiants sont assez

habitué à la société dans laquelle ils évoluent pour ne pas se sentir plus ou moins motivés par ce cadre scolaire, en tout cas, pas lorsque l'on parle du « déroulement de la classe ».

4.2. Les facteurs de motivation liés à la classe

Ce sont des facteurs qui vont peu influencer la motivation et la participation en classe. A l'inverse, comme on peut s'y attendre, des facteurs liés à la classe. En effet, c'est ce qui se passe directement dans la classe qui pourra influencer le plus le comportement dans cet environnement. Essayons de reprendre les différents facteurs donnés par Viau lorsqu'il parle de la classe, puis intéressons-nous-y, un par un.

4.2.1. Activité pédagogique

Dans tout cours, il faut faire des choix pédagogiques pour tenter de parvenir à enseigner du mieux possible le contenu et les objectifs que l'enseignant s'est fixé. Et cela réside en grande partie dans la création des activités pédagogiques.

D'après moi, il y a deux facteurs importants : la diversité, et l'équilibre de la difficulté.

« La diversité permet de rompre la monotonie des tâches habituelles » (Amadiou et Tricot 2015) et favorise également un meilleur développement des stratégies de résolution de problèmes posés par l'enseignant, et aide donc mieux à se sortir d'une situation imprévue ou inconnue, et donc une certaine spontanéité, qui peut faire défaut aux apprenants japonais, qu'on peut qualifier de « formatés » (si on fait un parallèle avec leurs concours d'entrée à l'université, tous semblables les uns aux autres). En tout cas, même si cela prend du temps de préparation, mais aussi d'explication en cours, c'est un facteur relativement simple à mettre en œuvre, et qui améliore sensiblement la motivation en renouvelant l'intérêt des apprenants.

Le degré de difficulté, quant à lui, doit être adapté à la mesure des compétences des étudiants, et il existe, pour chaque classe, un juste milieu à trouver. Un apprenant doit pouvoir résoudre une activité, en utilisant les connaissances souhaitées, sans pour autant pouvoir le faire sans réfléchir. De la même manière, un apprenant doué et à l'aise, doit pouvoir trouver un intérêt à l'activité, et y trouver soit un challenge (sous la forme d'une question subsidiaire, par exemple), soit des intérêts annexes, comme des détails culturels, une relecture avec un autre angle, ou de l'humour. Les japonais sont assez friands de ce qu'il peut y avoir au-delà de l'exercice, et peut apporter un intérêt autre que les attentes liées au programme.

4.2.2. Evaluation

L'évaluation offre une certaine motivation aux apprenants. On le dit ou l'entend souvent, avec une pointe d'humour, « les étudiants n'apprennent que pour le contrôle, puis oublient tout le lendemain ». Fort heureusement, ce n'est pas vrai, même s'il existe bel et bien des élèves qui fonctionnent avec cet objectif de réussir les examens plutôt que d'apprendre, les visées à plus long terme sont très fréquentes. Pour tout objectif important pour une quelconque raison (ne pas échouer, poursuivre son parcours scolaire, challenge personnel, ou autre), on peut ressentir une motivation pour achever cet objectif. Mais l'enseignant n'a que très peu de contrôle sur ce type de motivation.

Il a cependant un rôle à jouer quant aux évaluations, car c'est lui qui en détermine les modalités opératoires, c'est lui qui les conçoit. Et c'est un des grands questionnements des enseignants qui entre alors en jeu : la difficulté de l'évaluation. Vaut-il mieux faire en sorte que les évaluations soient simples pour encourager les étudiants, ou, au contraire l'exigence doit-elle consister à ne pas brader les notes et faire une évaluation rigoureuse,

reprenant la majorité des connaissances abordées en cours ? Nous avons pu le voir auparavant, il semblerait que donner des encouragements aux élèves soit très important pour la motivation, et je défends les constats que j'ai vérifiés personnellement : des contrôles plus simples, au moins dans leur construction, dans le mode d'évaluation, sont ce qu'il y a de plus efficace pour améliorer la motivation des apprenants. Moins d'échec, et donc moins de spirale négative, et des retours positifs pour tous.

Pour ce qui est de l'évaluation au Japon, on a vu qu'à l'université, l'entrée est compliquée, mais une fois à l'université, la progression est relativement facile. Notamment grâce aux évaluations, qui sont plutôt simples, et surtout aux enseignants qui font le maximum pour leurs élèves, en les préparant au type d'évaluation, en accordant des points de participation, ou en organisant des rattrapages si besoin.

4.2.1. Enseignant

Après avoir déjà examiné sa contribution dans les autres parties, et son rôle central, parlons maintenant de l'enseignant. Comme ce qu'il peut préparer (activités et évaluations) a déjà été abordé, essayons de voir son rôle sous un autre angle, sa place sociale dans la classe. Comment un enseignant peut espérer motiver ses élèves, par son comportement ?

Globalement, la réponse est simple, en étant positif. Le plus évident, c'est en donnant des retours positifs, nous l'avons déjà expliqué. Mais cela va bien entendu au-delà, et les attentes des apprenants sont assez humaines. Ils veulent un enseignant disponible et à l'écoute, à qui ils peuvent parler s'ils en ont besoin, pour être à l'aise avec lui. Ils veulent un enseignant amusant et agréable, avec qui on ne s'ennuie pas, et passer de bons moments, pour faire en sorte que les cours ne soient pas une corvée, mais un moment sympathique. Ils veulent un enseignant avec un certain savoir, et qui ne se contente pas de donner un cours en suivant le programme au pied de la lettre, mais qui sait apporter des touches culturelles, des ajouts personnels, des anecdotes illustrant son propos, qui rende vivant le cours, et dépasse le cadre strict de la langue pour voir tout ce qui est lié au monde de la francophonie.

Le public universitaire japonais inscrit en FLE est d'ailleurs très intéressés par la France, son histoire, ses arts, et son patrimoine. Je soupçonne certains élèves d'apprendre le français uniquement pour parvenir à satisfaire leur curiosité à ce niveau, soit directement grâce à l'enseignant, soit en voyageant avec un bagage linguistique suffisant pour se débrouiller sur place. Il est donc important de ne pas oublier cette facette du cours de français, même si on a facilement tendance à se focaliser sur la langue uniquement.

4.2.1. Climat de la classe

Pour moi, un des facteurs principaux lorsque l'on parle de motivation, c'est le climat de la classe. Et même si on comprend bien le sens, difficile de savoir comment créer ce climat. D'après moi, la première condition pour avoir une ambiance dans la classe agréable, c'est que les étudiants s'entendent bien entre eux. Ils seront alors solidaires, et ne créeront pas d'eux-mêmes des conditions de travail négatives, et cela facilite grandement l'installation du climat souhaité par l'enseignant. Je pense qu'il appartient à l'enseignant de créer les conditions nécessaires à un climat favorable. Ce sera donc à lui d'en définir les règles, de manière précise, pour que tout le monde sache ce qu'il est possible de faire ou pas. En effet, le climat vient d'un équilibre entre respect des autres et liberté personnelle : les apprenants ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent dans la classe, comme se lancer dans une discussion avec ses voisins et gêner les autres, mais pour autant, ils ne sont pas en prison, et peuvent peut-être s'adresser à la classe lorsqu'ils pensent que cela peut aider, ou

placer un trait d'humour si la situation s'y prête. C'est bien entendu à relier à la thématique assez connue de la discipline.

Dans le cas présent, nous sommes à l'université, et au Japon. Et honnêtement, je m'attends à n'avoir aucun problème de ce côté-là. A l'inverse, je pense qu'il peut être difficile pour un enseignant de déplacer le curseur vers une plus grande liberté, chez les apprenants japonais. Ils sont tellement habitués à être passifs, à recevoir un enseignement, que je pense que c'est sur ce point qu'il faut appuyer lorsque l'on est face à ce public. C'est le plus gros problème que je puisse voir avant d'être confronté au public, le fait que les apprenants ne soient pas aussi réactifs que des apprenants occidentaux, et qu'ils laissent s'installer une ambiance un peu soporifique, que personne n'osera troubler.

4.2.1. Récompenses et sanctions

En général, les apprenants sont très sensibles aux récompenses qu'on peut leur accorder. C'est vu par les étudiants comme un encouragement, souvent personnalisé, qui créé un lien direct entre l'enseignant et eux. Cela leur permet de savoir qu'ils suivent le bon chemin. Il n'est pas rare que les apprenants cherchent à obtenir cette récompense, pour se différencier de leurs camarades, et apparaître de manière positive auprès de l'enseignant ainsi qu'aux yeux de leurs pairs (en améliorant leur face positive). Pour notre cas, je crois que les apprenants apprécient effectivement les récompenses, mais n'iront que très rarement les chercher d'eux-mêmes. Je pense qu'ils préféreront attendre d'être interrogés avant de participer, non pas parce qu'ils ne veulent pas être félicités, mais plutôt parce qu'ils pensent que ce n'est pas ce qu'on attend d'eux (type d'enseignement très traditionnel). De telle sorte que d'après moi, le rôle de l'enseignant doit être, encore une fois, primordial. Il ne faut pas rater une occasion de féliciter un élève, et veiller à ce que tous les élèves puissent l'être, indépendamment de leur volonté de participer ou non. Cela pourra peut-être, justement, favoriser leur participation en donnant de la valeur à leur performance, à leurs capacités.

Les sanctions négatives sont aussi importantes à présenter, car elles servent à faire pendant aux renforcements et encouragements positifs des récompenses. Leur fonction inhibitrice intervient en freinant les conduites préjudiciables à la qualité du travail collectif ou individuel. Il convient de doser cette répression des comportements spontanés pour préserver la « vie de la classe » en évitant de stériliser la participation dans le repli mortifère évoqué plus haut comme « panne de motivation ». Elles sont aussi à double tranchant. Prévenir correctement des risques qu'un apprenant encoure est utile pour fixer des barrières et pour que les apprenants sachent à quoi s'en tenir, pour ne pas que la classe sombre dans le chaos, et bien qu'il me semble assez improbable que les étudiants japonais plutôt dociles en arrivent là, c'est une disposition à prendre pour éviter tout problème.

Elles peuvent par contre se révéler nocives en ce qui concerne la motivation. Dans le cas où un élève prend la parole pour tenter de donner une réponse, faire un commentaire, ou poser une question, il prend déjà un risque simplement en osant le faire (au niveau de sa face), et il semble donc que surenchérir avec une sanction soit une double peine pour les apprenants, qui risquent de ne plus du tout participer. Là encore, l'enseignant doit jouer son rôle, et user de tact pour ne pas enfoncer les élèves, mais valoriser au mieux leur prise de risque. Ce tact se travaille, et doit marquer un pas conscient vers l'autre.

Partie 2

-

La préparation et la conception de l'activité

Chapitre 3. La confrontation entre observations et théorie

L'objectif du stage sur lequel porte ce mémoire est la création d'une séquence pédagogique. Pour le réaliser, il y a un certain nombre d'étapes préalables, et la première est la recherche d'éléments de la littérature concernant le sujet abordé dans le stage, que nous venons d'effectuer. L'étape suivante est logiquement l'utilisation de ces informations, mais il faut les sortir du cadre purement théorique, et les ancrer dans la réalité du stage.

1. Observations

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il semble important de prévenir que malgré le fait que ce soit mon premier voyage au Japon, et donc ma première immersion dans la culture et la réalité des lieux, il n'en reste pas moins que ma perception pourra être biaisée par ma connaissance préalable de la culture et une attraction toute particulière pour ce pays. Mes observations ont toutefois été faites avec cette remarque en tête, et sont influencées le moins possible par cet état de fait.

1.1. Observation du contexte, de l'environnement

Premièrement, je me suis intéressé à l'aspect extérieur des choses. Je ne me suis pas directement plongé dans une analyse de la motivation, mais j'ai observé la dynamique des élèves, leur comportement. Et pour être exact et mieux apprécier cette analyse, il faut d'abord parler de l'environnement dans lequel j'ai effectué mon stage de deuxième année de Master.

Les apprenants sont des étudiants à la faculté de Sophia à Tokyo. Cette faculté est une des plus réputées du pays, avec un taux d'admission très faible, on la considère comme une des trois universités les plus cotées parmi les universités privées, et dans le top 10 de toutes les universités. On s'attend donc logiquement à un environnement favorable, des locaux à la pointe de la technologie, et des enseignants triés sur le volet. Et c'est effectivement le cas. L'ambiance sur le campus, assez grand, est bonne et détendue, et on ne ressent pas de stress particulier. Un grand nombre de salles sont récentes et très bien équipées, avec plusieurs écrans et vidéoprojecteurs, un rétroprojecteur, des micros, et également des salles avec des ordinateurs en réseau pour les étudiants, contrôlables par l'enseignant, pour afficher l'écran d'un étudiant. Au niveau matériel, à part le TBI (Tableau Blanc Interactif), c'est le mieux qu'on puisse trouver selon moi. Les enseignants sont également réputés, ils doivent publier leurs recherches tous les ans, et sont recrutés par leurs pairs. Dans le département avec lequel j'ai pu collaborer, une parité entre enseignants natifs et japonais s'est même faite, pour essayer d'offrir plusieurs visions de l'enseignement aux apprenants. D'ailleurs, c'est quelque chose que je n'ai pas anticipé du tout, mais alors même que c'est un enseignant français qui m'a accueilli, je m'étais mis en tête l'enseignement japonais classique (strict et traditionnel), et dès les premiers cours, j'ai compris que ce ne serait pas le cas. Car en réalité, la majorité des cours que j'ai pu suivre ont été donnés par un enseignant français, avec des pratiques tout à fait personnelles, inspirées par l'école du Silent Way³, et donc une manière d'enseigner bien plus proche des pratiques françaises que des pratiques japonaises. Ces méthodes ont été très inattendues pour moi, persuadé de retrouver les clichés conservateurs, mais m'ont permis de découvrir une pratique novatrice, que je n'ai pas abordé durant ma formation.

³ Le Silent Way est une méthode qui se base sur le fait de laisser les apprenants parler, en diminuant au maximum la parole de l'enseignant, voire la supprimer (d'où son nom).

En ce qui concerne l'attitude des apprenants, elle ne colle pas parfaitement aux anciennes représentations des étudiants japonais, et pas non plus à une représentation occidentale, mais est presque à mi-chemin entre les deux.

Les apprenants ne sont pas particulièrement des travailleurs acharnés, on peut voir qu'une bonne partie de la classe ne focalise pas son attention sur le cours pendant toute sa durée. Ce qui est normal, mais cela fait partie des clichés sur les japonais. Par contre, là où les préconceptions se révèlent proches de la réalité, c'est lorsque l'on observe que les étudiants sont très passifs. C'est dû au style d'enseignement qu'ils ont suivi durant leur jeunesse, qui va donc les pousser à attendre d'être sollicité directement et de manière claire, avant de faire quoi que ce soit. Il est intéressant de noter la confrontation entre un enseignant français et des élèves japonais, d'ailleurs, puisque lorsqu'un enseignant français va poser une question à l'ensemble de la classe, il s'attend à avoir une réponse. Il ne va pas interroger quelqu'un directement pour ne pas cibler ou sembler impartial, mais relancer son interrogation. Ou, si cette technique ne fonctionne pas, il va s'en remettre à un élève qu'il sait bon, et lui demander directement pour en finir, pensant que la classe ne sait pas. Mais dans le contexte japonais, les élèves ne vont jamais répondre à ce type de sollicitation, et il faut donc que l'enseignant aille les chercher directement ou utiliser d'autres méthodes demandant moins de participation spontanée de la part des étudiants. Sur ce point de la participation, les élèves sont généralement partants, sous certaines conditions. Déjà, pas de participation spontanée, donc. Il faut orchestrer la parole et la distribuer, un étudiant interrogé répondra dans une grande majorité des cas. Ensuite, des consignes simples. Si c'est trop complexe, l'apprenant ne demandera pas d'explications, mais sera plutôt gêné par son manque de compréhension, et n'osera rien dire. On peut bien entendu répéter les consignes, mais le plus utile est de reformuler tout en simplifiant au maximum.

Un autre point de détail à priori inattendu, c'est au niveau des devoirs. Les élèves japonais ne sont pas les plus studieux à ce niveau. On peut cependant mettre cette observation en relation avec le fait qu'une fois accepté dans l'université, il y a peu de chance pour qu'un étudiant en ressorte sans diplôme. Inutile donc de faire des efforts. Mais après quelques discussions avec les élèves, on se rend compte que ce n'est pas le principal facteur, ou en tout cas pas le seul. En effet, les étudiants devant travailler à côté pour supporter le coût de leur éducation, ils ont des bairns (jobs étudiants) qui viennent s'ajouter à leurs journées de cours assez longues. On peut encore rajouter pour une grande partie d'entre eux que Tokyo étant une telle mégapole, le temps passé dans les transports quotidiennement est considérable. Certains étudiants peuvent passer jusqu'à deux heures ou plus entre logement, université et travail. Et donc avec aussi peu de temps libre, il est parfois difficile pour eux de pouvoir faire la totalité des devoirs qui leur sont donnés, et peuvent décider d'opérer une sorte de tri, et de choisir les devoirs les plus urgents ou importants. A noter tout de même que les cours de français sont le cœur de leur cursus, ils ont choisi cette voie, mais on trouve quand même des étudiants ne faisant pas leurs devoirs de manière régulière, même si pour la plupart, c'est plutôt de façon ponctuelle.

Pour le reste des observations, il faut absolument garder en tête une chose : nous sommes dans le contexte d'un public japonais face à un enseignant français, avec des pratiques complètement différentes de celles d'un japonais. Et bien qu'on puisse considérer cette situation comme normale en FLE, elle n'est pas si fréquente, et peu d'établissements peuvent se permettre le luxe d'embaucher un enseignant natif. Quoi qu'il en soit, il est difficile de prédire comment les acteurs de la classe vont réagir. L'enseignant adapte son enseignement à son public, ou pas, et les apprenants s'adaptent au style auquel ils font face, ou non.

Au niveau des observations, les apprenants ont clairement un temps d'adaptation aux sollicitations répétées. Si l'on observe une classe de première ou une classe de troisième année, la différence est notable. En première année, les étudiants sont assez désorientés durant les premiers cours. Bien sûr, on pourrait penser que c'est uniquement à cause du fait que l'enseignant n'utilise pas sa langue maternelle, mais c'est plutôt dans la compréhension des intentions de l'enseignant que se trouve leur problème. Déjà, parce qu'elles sont différentes d'un enseignant classique pour eux, mais également car il faut chercher des indices non langagiers. Etant donné qu'ils ne peuvent encore pas s'appuyer de manière ferme sur leur maîtrise de la langue, alors que c'est une des caractéristiques de ce public que de s'en remettre à une compréhension parfaite, ils doivent comprendre les intonations dans la voix du professeur ou de ses gestes, et donc au lieu de se reposer sur leurs acquis culturels, leurs représentations de l'enseignement, ils doivent s'approprier un style tout à fait différent. Le point positif est que cela peut créer une assez forte cohésion de groupe. Lorsque l'enseignant utilise le non verbal pour faire réagir son public, les apprenants sont tous à la même enseigne, ils sont débutants en langue, donc pas de hiérarchie, ou de sentiment d'infériorité. Et lorsqu'en plus de cela, l'enseignant marque de façon forcée des mimiques ou des intonations, pour faire comprendre à la classe ce qu'il attend d'eux, il arrive que les élèves rient, ce qui atténue la sensation d'incompréhension de la situation, et renforce la cohésion au sein du groupe classe.

A l'inverse, la classe de troisième année aura déjà assimilé les pratiques de l'enseignant, et saura comment y répondre. Pour autant, ça ne signifie pas notablement une participation plus élevée. Les étudiants ont simplement saisi la manière de fonctionner de la classe, et décident de réagir à leur façon. La plupart du temps, ils restent attachés à leur culture scolaire, et vont répondre le moins possible quand une interrogation est dirigée vers la classe. Il serait excessif de réduire ce constat à la seule culture scolaire car il est possible de vérifier que l'ambiance de classe, ou l'homogénéité de niveau, exercent également une influence sur les réponses des apprenants en cas d'enseignement natif. Cette restriction permet simplement de relativiser le poids de ces facteurs. Cela incite à la modestie dans les conclusions tant le nombre et le fonctionnement des mécanismes est important. En tout cas, on peut dire que les élèves de troisième année sont plus proches des étudiants français que les étudiants de première année.

1.2. Observation de la motivation

Je me suis intéressé dès le début de mon stage à la motivation, pour la placer au cœur de ce mémoire, et ma perception des choses a évolué au fil du temps. D'abord, les élèves arrivent pour commencer une nouvelle année, et sont globalement heureux de reprendre les cours et retrouver leurs amis, ou pour les nouveaux étudiants, de découvrir ce nouvel environnement. Une atmosphère presque euphorique règne sur le campus, elle coïncide également avec le début des beaux jours (le premier semestre au Japon commence en avril). Les enseignants également sont concernés, pas encore trop pressés ou stressés par des soucis administratifs. L'environnement est donc positif, l'excitation des débuts se ressent, et la lassitude n'apparaîtra que plus tard. Les apprenants découvrent aussi leurs enseignants, et des français natifs, et même si cela s'applique surtout aux étudiants de première année, c'est également valable pour les autres, qui peuvent changer d'enseignant, et voir de nouveaux visages.

En ce qui concerne l'attitude dans la classe, on sent un intérêt manifeste de la part des étudiants curieux de savoir comment l'année va se dérouler et découvrir ce qui est nouveau. Même si ça ne se répercute pas spécialement sur la participation, qui est plutôt constante tout au long du semestre.

On remarque assez facilement que la motivation de départ s'atténue au fur et à mesure de la progression. Les apprenants commencent à connaître leur environnement, leurs enseignants, leurs méthodes, et peuvent trouver relativement répétitifs les cours. J'ai pu observer que les élèves devenaient rapidement moins attentifs ou faisaient de moins en moins leurs devoirs. Ici encore, la différence entre première et dernière année est notable. Attention, il ne faut cependant pas dramatiser la chose, ce phénomène reste assez mineur, les élèves suivent de manière globale très bien les cours. Il faut aussi observer qu'il est sans doute normal que la lassitude puisse s'installer facilement pour des apprenants aux journées de cours bien chargées.

Un détail a attiré mon attention, concernant les enseignants. J'ai ressenti, de manière subjective, une différence entre les cours. Des étudiants d'une même classe, mais dans un cours différent avec un professeur différent, n'avaient pas le même niveau de motivation. Ils semblaient bien plus passifs dans un cours avec un enseignant japonais, par rapport au cours d'un enseignant français. Même en sachant que les contenus des cours étaient différents, il m'a semblé que les enseignants étaient ceux qui impulsaient leur motivation. Les enseignants, se rapprochant souvent du modèle classique de leur culture éducative. Mais il n'est pas ici question de comparer la qualité intrinsèque du cours, mais bien de relever la motivation apparente, avec comme marqueur principal la participation spontanée, décidée par les apprenants.

J'ai donc relevé ces quelques points clés :

- La motivation décroît naturellement au fil du temps
- La participation reste assez identique
- La motivation semble influencée par le style d'enseignement

Arrivé à ce point de la présentation, on doit maintenant comparer ces observations à la théorie, et on s'aperçoit rapidement que sans être des copies parfaites, les deux sont très proches.

Pour ce qui est des similitudes, on note que le public participe assez peu, semble plutôt passif, surtout lorsqu'on le compare avec un public occidental. L'oral ne semble pas être une priorité, et les étudiants préfèrent en premier lieu se reposer sur l'écrit. Ne pas comprendre parfaitement est une de leur hantise, que ce soit lorsqu'ils sont interrogés, ou lorsqu'ils travaillent sur un document, ils cherchent toujours à avoir l'information la plus complète possible avant de faire quoi que ce soit.

Au niveau de la motivation, lorsqu'on considère les facteurs en présence, rien d'anormal non plus. Une fois l'entrée à la faculté accomplie, la motivation diminue. De la même manière, plus les années passent, plus elle diminue.

Des différences sont présentes, et même si elles ne sont pas très grandes, restent notables.

On peut observer de l'absentéisme, un manque d'attention, ou de rigueur chez certains apprenants, bien loin des clichés sur les publics asiatiques, perfectionnistes, et on retrouve donc des élèves bien plus proches des élèves occidentaux qu'on pourrait le croire. Car avant même que la culture scolaire entre en jeu pour édicter ces clichés, ils n'en restent pas moins des jeunes adultes avant tout, avec tout ce que ça comprend au niveau de leur attitude et de leur comportement, conformes aux codes contemporains de leur génération.

On ne peut pas traiter uniformément tous les élèves d'une classe, et on le remarque vite. Certains élèves sont passionnés par le sujet, d'autres par les enseignants, et vont avoir une grande motivation grâce à ces facteurs. La nouveauté et la découverte semblent aussi être un point positif au niveau de la motivation, avec l'entrée à l'université,

puis l'enseignant français, et ses méthodes, et peut-être également les assistants français, qui apportent un élément nouveau dans la classe, entre enseignant et élève.

Il ne faut pas non plus négliger que la motivation prend des formes différentes de la simple participation en classe. C'est le marqueur le plus visible, donc celui sur lequel on se repose le plus facilement, mais des élèves sont aussi motivés qu'hésitants à participer. On peut le remarquer avec les devoirs à faire, ou les activités de groupe, globalement ce qui se fait sans la présence directe de l'enseignant.

Ces derniers points ne sont pas des prérequis pédagogiques, au contraire, mais ils confirment qu'il est utile de prendre les notions théoriques de motivation comme éclairage des comportements observés y compris pour le public universitaire japonais inscrit en FLE, sans s'y tenir comme une explication totale ou définitive.

2. Recueil de données pour cibler les attentes du public

Entre les clichés du japonais travailleur et une réalité plus nuancée de la vie universitaire, il me reste donc un espace très large pour m'intéresser à la motivation. Tant de points de vue existent pour cerner la motivation, étant donné la nature même de cet objet, que je ne suis pas en capacité de prétendre à l'exhaustivité, et mon propos se limitera aux développements permis par la mise en lien des situations d'apprentissage avec les notions théoriques déjà évoquées. La première que j'ai utilisée, c'est l'observation, comme j'en ai parlé plus haut, elle permet de considérer et d'évaluer.

2.1. Par l'observation

La participation est, par rapport à beaucoup d'autres phénomènes qui composent la motivation, relativement quantifiable. L'évaluation peut se vouloir quantitative et reposer sur le dénombrement des actes de prises de paroles. C'est une observation statistique sèche, on pourrait même établir des statistiques individualisées en rapportant les prises de paroles individuelles à celles du groupe ou aux questions posées. Ce type d'analyse n'est pas celui que je propose car il délaisse les dimensions qualitatives auxquelles je tiens à accorder une importance. La portée de ces aspects subjectifs est déjà présente dans les concepts pris en références théoriques. Mais cette méthode de relevé est pour moi beaucoup trop parcellaire car elle ne prend pas en compte de nombreux facteurs. On ne sait pas si l'étudiant connaît la réponse ou non, on ne sait pas qui dans la classe connaît cette réponse mais ne souhaite pas participer, on ne sait pas si d'autres élèves étaient prêts à répondre mais n'ont pas été interrogés, on ne sait pas quel est le niveau de la question par rapport au niveau de la classe, si toute la classe peut répondre ou non à une interrogation précise, on ne sait pas si les apprenants ont tous compris la question, ou même fait attention à elle, et on peut également inclure des facteurs plus personnels, psychologiques, comme leur comportement ou leur humeur, par exemple.

Cependant, il reste intéressant de voir comment cela se déroule d'une manière plus distanciée, moins scientifique, mesurée, car les interactions ont une dimension subjective et sociale. Ce sont des choses qu'on note en tant qu'enseignant sans y faire systématiquement attention, et qui sont utiles à savoir pour gérer au mieux le déroulement de la classe. Par exemple, de manière générale, on relève que les étudiants ne répondent quasiment jamais aux premières sollicitations. Certaines raisons ont déjà été invoquées pour le comprendre, la culture scolaire, notamment, mais même dans des classes qui connaissent les méthodes de leur enseignant, ce phénomène continue d'exister. Toutefois, après reformulation, certains élèves sont prêts à répondre, la plupart du temps il s'agit des plus « forts ».

A ce sujet, et de manière empirique uniquement, on peut penser que ces bons élèves peuvent répondre dès la première sollicitation, qu'ils connaissent la réponse, mais

s'abstiennent d'intervenir volontairement. Parce qu'ils en ont assez de toujours répondre, par exemple, ou parce qu'ils ne veulent pas passer pour des « premiers de la classe ». Ils tentent alors de trouver un équilibre entre laisser s'exprimer les élèves moins bons avant eux, et réduire à une durée acceptable le temps nécessaire au professeur pour obtenir une réponse à une simple question. Ces élèves ont le choix, soit ils finissent donc par donner la réponse après un temps d'attente qu'ils jugeront raisonnable, soit ils ne donnent même pas la réponse, convaincus que d'autres la connaissent, sans la donner, et ils refusent alors de céder à cette pression silencieuse. Cette abstention paraît pourtant éloignée de l'apprentissage et se trouve être contre-productive en classe, en ralentissant le rythme. Sans permettre pour autant aux élèves de trouver la solution grâce à un temps supplémentaire, ce délai est pourtant très présent, et n'est que rarement pris en compte ou connu par les enseignants qui se trouvent face à un obstacle qu'ils ont du mal à franchir.

Après ces observations et quelques rapides analyses, on voit clairement que la participation n'est qu'un reflet visible de la motivation, une conséquence partielle de facteurs psychologiques chez les apprenants. Pour pouvoir aller plus loin dans l'appréhension de ces facteurs, il n'existe pour l'instant qu'une solution pour les enseignants, parler avec leurs élèves. C'est en discutant avec eux de la question directement qu'on pourra savoir ce qui les motive, ce qui les a poussés à étudier le français, et même de comprendre pourquoi ils participent ou non dans la classe.

2.2. De manière informelle

J'ai donc discuté avec certains élèves, de manière informelle, notamment avec les élèves avec qui j'avais le plus d'affinités. Il faut garder en tête que la conversation est forcément compliquée car ils en sont à différents niveaux de leur apprentissage et presque aucun ne maîtrise la langue, et que de mon côté, j'en suis un peu au même point, avec un niveau approximativement B1. Et le recours à l'anglais comme langue intermédiaire n'est pas non plus ce qu'il y a de plus pratique pour faire passer ses idées. Il se trouve également que j'ai plus parlé avec les élèves de première année, ainsi que quelque uns de troisième année.

Au détour d'une conversation avec un groupe de garçons de première année, je leur demande pourquoi ils ont commencé le français. Les réponses diffèrent, et après quelques incompréhensions, des réponses diverses arrivent. Certains parlent d'un certain attrait pour le français, et de ce que je comprends, en particulier la langue, et un autre invoque la culture. La conversation se poursuit et j'essaie de savoir pourquoi ils sont allés jusqu'à choisir cette spécialité pour l'université. Difficile de savoir si c'est à cause de la barrière de la langue ou parce qu'ils ne savent pas eux-mêmes, mais ils semblent ne pas comprendre la question, et pensent y avoir répondu, en tout cas, aucune réponse n'est formulée clairement. On retrouve la même chose pour les élèves de troisième année, mais lorsque l'on cherche à savoir pourquoi ils ont choisi cette spécialité, une élève a dit qu'elle voulait utiliser le français dans sa future carrière professionnelle, en relation avec le tourisme. D'autres apprenants participant disent par contre ne pas spécialement vouloir l'utiliser plus tard, mais que leur objectif était surtout d'avoir accès à la langue et la culture pendant leur cursus universitaire.

Les réponses semblent insuffisantes pour cerner la motivation des élèves. Mais après d'autres discussions, notamment avec ma collègue stagiaire française, ainsi que leur enseignant, je prends conscience qu'il faut mettre ces réponses en relation avec l'attitude apparemment nonchalante des apprenants face à leur cursus, qui n'est pas spécialement déterminant pour leur avenir. La seule chose à décrypter dans ces réponses serait peut-être simplement d'en apprendre plus sur un sujet en particulier, ici la France et/ou le français, tout en finissant leurs années d'études obligatoires, avant obtention du sésame menant à

l'emploi. Il serait presque envisageable de penser la discipline comme un passe-temps pour certains, même s'ils sont bien conscients qu'un travail leur est demandé. Travail qu'ils devraient effectuer de toute manière, quelque-soit le cursus choisi. D'ailleurs, en parlant de travail, peut-être certains estiment-ils qu'apprendre une langue leur demande moins d'efforts, ou est simplement plus adapté à leurs capacités, que d'autres cursus.

Un autre obstacle devient de plus en plus apparent au fur et à mesure des conversations. Plus on cherche loin, à connaître les raisons un peu profondes, plus on sent qu'on n'aura pas de réponse. A cause de la barrière de la langue, certainement un peu, parce qu'ils n'ont pas réellement pensé aux raisons profondes, simplement, mais aussi pour des raisons culturelles. Si en France, lorsque l'on pose une question directe, on attend une réponse franche, et si possible sans détour, au Japon, une retenue s'impose, et un japonais aura beaucoup de mal à exprimer ses sentiments, ce qu'il ressent, surtout durant une conversation ouverte, et avec des personnes ne faisant pas partie d'un cercle social proche, comme ses amis proches ou sa famille. Donc face à ces codes culturels japonais de la conversation, avec un étudiant étranger qu'ils ne connaissent que depuis peu, il semble conforme aux usages de ne pas attendre de réponse. En insistant (sans respecter les « convenances »), on oblige parfois son interlocuteur à mettre en place des stratégies adaptatives dont la plus économique face à l'insistance des questions sera de donner une réponse fautive pour ne pas perdre la face, plutôt que de dire leur ressenti. En effet, si les japonais ne s'étendent pas sur leur vie privée, les japonais ne cherchent pas non plus à en savoir plus de leur interlocuteur, et il est donc rare qu'ils soient confrontés à ce genre de questionnement si appuyé.

2.3. Par un questionnaire

Pour continuer et approfondir le recueil de données, et pour essayer de dépasser ce blocage culturel lors des discussions, j'ai opté pour une autre solution, le questionnaire. En passant par des questionnaires anonymes et personnels, l'objectif est évidemment de laisser l'opportunité aux élèves de s'exprimer sans avoir à craindre des retours, ni des autres élèves ni de moi, et de manière plus libre. Pour une permettre de mieux suivre mon raisonnement, voici le questionnaire ([cf Annexe 1](#)) en lui-même, situé en annexe.

En ce qui concerne le questionnaire en lui-même, il me faut d'abord parler de sa conception. Quels sont les critères à cibler, de quels renseignements ai-je besoin pour pouvoir ensuite cerner la motivation des étudiants et pouvoir créer une séquence pédagogique qui peut répondre au mieux à leurs attentes. Il faut prendre en compte les différents facteurs de la motivation. On ne peut pas modifier les facteurs de motivation, par contre, on peut parfaitement s'en servir pour relancer la motivation des élèves en ciblant directement les attentes initiales qu'ils avaient lorsqu'ils ont commencé à apprendre le français. Un exemple simple, si la motivation vient majoritairement de la culture, il semble logique d'insister sur cet aspect pour que la classe soit attirée et plus dynamique, plus prompte à participer. Cela dit, comme on l'a abordé précédemment, les facteurs internes ne sont pas les seuls à jouer un rôle, et il me semble important de s'intéresser aux facteurs externes. Le questionnaire doit donc inclure un certain nombre de questions variées sur la classe, l'enseignant, et les activités. Pour des raisons pratiques, je pense que même s'il était intéressant de lier les deux types de facteurs entre eux, il ne me sera pas possible d'inscrire cet objectif dans mon recueil. J'aurais été curieux de voir si par exemple, un étudiant intéressé par la culture, intéressé par le même type d'enseignement qu'un autre élève aimant la culture, mais j'ai à ma disposition un échantillon trop faible d'étudiant pour entreprendre ce genre de démarche.

Je précise au sujet de l'échantillon en lui-même, qu'il est faible, mais que ce n'est pas rédhibitoire dans le cas présent. L'objectif étant de proposer un cours, une séquence

pédagogique à une classe spécifique, les besoins se limitent à cette classe. Je n'ai pas eu la possibilité de proposer une séquence pour une autre classe, à cause des semestres très chargés, mais cela aurait été bien entendu plus riche, et aurait pu enrichir l'échantillon, avec des classes différentes, des niveaux différents en langue, et avoir une vue d'ensemble sur la totalité du cursus, sur trois ans, donc.

Avant de créer ce questionnaire, il faut faire attention à sa présentation, à la forme qu'on veut lui donner. Il faut utiliser des questions courtes, avec un vocabulaire simple, car je ne pouvais pas fournir de traduction, et le questionnaire reposait sur une langue qu'ils ne maîtrisaient pas. De la même manière, les questions ouvertes sont à utiliser avec parcimonie, surtout lorsqu'elles impliquent une explication ou des détails. De manière globale, j'ai essayé de ne pas faire un questionnaire trop long, deux pages apportent un équilibre entre nombre de questions et attention des étudiants. Il faut également veiller à l'enchaînement des questions, suivre un déroulement logique, et partir du plus général au plus précis. En abordant plusieurs angles, j'ai réfléchi à l'ordre dans lequel les questions se succédaient, avec une classification du plus général au plus détaillée, encore une fois, entre les parties.

Pour débiter les questions visent à établir un profil de l'étudiant interrogé. Cela permet d'établir des catégories ultérieurement, si nécessaire, et aide à comprendre d'où vient leur motivation, et même si on ne peut déontologiquement pas demander des détails personnels dans un questionnaire de ce type, pouvoir émettre des hypothèses en partant de facteurs simples reste envisageable. Je sais déjà qu'ils sont étudiants de troisième année, avec pour la plupart quelques matières différentes les uns des autres, mais ils sont tous dans la filière du français. Pour se faire une rapide idée de leur situation sociale, je vais également demander leur sexe, et leur âge. La deuxième phase du questionnaire va s'intéresser à la problématique de la motivation, avec des questions par thématique. J'ai d'abord voulu traiter les facteurs internes, pour savoir ce qui les a poussés à apprendre le français, et ensuite, les facteurs externes, en cherchant à savoir pourquoi ils participent en classe. J'ai décidé de m'intéresser particulièrement au rôle de l'enseignant, partant d'une conviction profonde qu'il est majeur, pour déterminer de manière plus scientifique son importance, tout en sachant pertinemment que l'échantillon ne permet pas de tirer des conclusions universelles.

Le questionnaire ([cf Annexe 1](#)) a donc été distribué aux élèves de la troisième année, une fois réalisé, durant un cours quelques semaines après le début du semestre. Après quelques minutes nécessaires au remplissage, et de l'aide au niveau de la langue, notamment pour les questions ouvertes, les questionnaires ont été ramassés.

3. Analyse des résultats du questionnaire

Après la collecte des données fournies par le questionnaire, compilées en annexe ([cf Annexe 2](#)), il faut analyser ces données pour voir les tendances qui s'en dégagent. Encore une fois, l'échantillon faible ne permet pas de donner des conclusions générales, mais sert à cibler les attentes de cette classe en particulier. Il faut également garder en tête que malgré le fait que le questionnaire est mis en œuvre dans le but de délier les langues, les barrières culturelles, et l'utilisation d'une autre langue pour répondre, ne permettent pas de prendre les réponses obtenues pour absolues. L'analyse est faite de manière à la fois thématique et mathématique, lorsqu'une question est ouverte, je regroupe les termes qui me semblent proches, ou les phrases avec un sens commun, puis j'identifie les thèmes qui sont le plus mentionnés. Pour les questions fermées, c'est simplement une comparaison mathématique qu'elle permettra.

3.1. Les raisons d'apprendre : entre motifs culturel et utilitaires

Commençons par les raisons qui ont poussé les apprenants à apprendre le français.

La raison qui revient le plus régulièrement est la culture. Les élèves ont choisi d'apprendre le français car ils étaient intéressés par la culture française, et même assez spécifiquement pour beaucoup, la littérature française. On peut alors supposer qu'il s'agit pour eux d'un besoin de s'appropriier la langue pour s'imprégner au mieux des œuvres, de pouvoir passer outre les pertes de la traduction pour lire directement l'œuvre originale. Pour l'objectif du stage, il pourrait donc être assez motivant pour les élèves de se retrouver face à la littérature, mais j'y reviendrai plus tard.

Même si la culture est la raison dominante, on peut tout de même noter une réponse à priori anodine, mais qui peut en dire long sur la culture scolaire nippone. Lorsqu'un élève dit « Au lycée, j'ai dû choisir une deuxième langue étrangère, soit l'espagnol soit le français. Moi, je faisais la danse classique en école, et ma mère pouvait parler le portugais, donc j'ai choisi le français. » on peut réaliser deux choses. D'une part, à quel point le type d'études n'est pas la priorité de tous les élèves, la première préoccupation semble davantage porter sur l'accès à une école donnée que le chemin emprunté pour y parvenir, et, d'autre part, que le choix de la filière par les parents reste déterminant pour les options déclinées en aval de cette décision extrinsèque. D'autres réponses parlent également de cette voie empruntée dès le lycée ou même avant, même si elles sont plus centrées sur des choix personnels. Malheureusement, les réponses de ce type n'aideront pas à la construction du scénario pédagogique, toutefois elles seront utiles à la compréhension des raisons profondes, et quasiment impératives, de certains élèves pour apprendre le français.

La seconde question porte sur leur apprentissage à l'université. Pourquoi ils ont utilisé cette méthode et non une autre. Je savais d'avance qu'en découvrir plus à ce sujet allait être complexe, et la tournure de la question était importante. Il ne s'agissait pas d'influencer les apprenants, mais d'essayer de les pousser à se rendre compte qu'il y avait peut-être plusieurs facteurs qui les ont poussés vers le français à l'université.

L'échantillon est encore une fois trop faible pour tirer des conclusions radicales, pourtant la tendance trouvée dans la question 1 se poursuit. La culture occupe la place principale, mais la poursuite des études arrive en second. On note également que quelques réponses ont tout de même un lien avec l'avenir qu'ils envisagent, que ce soit pour leur futur professionnel, ou potentiellement aller vivre en France.

Ici, c'est donc un choix raisonné et personnel, qui traduit une cohérence entre aspiration personnelle et moyens nécessaire pour y parvenir. Les élèves aiment la culture française et ne sont pas rentrés dans cette filière par facilité ou pour un côté pratique immédiat, il ne s'agit pas tant de rentrer dans une université ou de faire les études les moins contraignantes possibles, mais bien d'un désir profond. Et ils utilisent l'opportunité donnée par l'université de leur offrir un diplôme tout en s'intéressant à ce qu'ils aiment, et/ou en leur fournissant des outils pour l'avenir. Dans les deux cas, ce type de réponse montre un intérêt pour la matière, pour le plaisir ou de manière pratique, et laisse présager une bonne motivation à son encontre.

3.2. Les multiples facteurs de motivation : l'intérêt avant tout

La deuxième partie se concentre sur le ressenti des élèves quant aux cours et à leur aspect motivant ou non. Il s'agit de voir quelles sont les éléments de la classe, les idées pratiques ou les activités qui attirent l'intérêt des apprenants, et les font participer. Cette partie aidera à définir si les facteurs liés à l'ingénierie pédagogique sont les plus importants, ou si d'autres facteurs priment, ainsi qu'à voir ce qui dans les activités mises en place saura répondre aux attentes des élèves.

Tout d'abord, au niveau de la participation. Les résultats obtenus ne sont pas convaincants, mais on notera quand même que l'enseignant semble jouer le rôle le plus important dans cette participation. En tout cas, tous les items de notre liste semblent influencer sur la participation, et ceci confirme qu'elle n'est pas due à un seul facteur, mais bien à une combinaison de plusieurs d'entre eux. La manière dont on va penser les activités sera importante, sans être plus décisive que certains autres de ces facteurs. Il faut donc en négliger le moins possible. Dernier point, tout de même, à valoriser, la conception des activités. Parmi tous ces facteurs, c'est le seul qui peut être préparé à l'avance par l'enseignant. L'ambiance et l'enseignant sont des facteurs humains liés à la classe, et les objectifs personnels sont des objectifs liés aux élèves.

Ensuite, au niveau des activités et des exercices. Avant de regarder les résultats, il faut prendre en compte que les étudiants suivent les cours de notre enseignant français depuis déjà plus de deux ans, et qu'ils y sont habitués. Le questionnaire a en plus été distribué dans le cadre de ce cours, ce qui a également pu biaiser un peu les résultats, même si j'ai précisé que j'étais le seul à en avoir connaissance, et qu'ils étaient anonymes. Avec ces précautions d'usage, on peut noter que l'activité préférée de la classe semble être la conversation, qui prend la forme de l'écriture d'un dialogue dans la majorité des cas, sur un sujet donné, ou à la suite d'un dialogue du manuel, qui est ensuite mis en voix par les apprenants. Une autre activité orale appréciée est la répétition. L'enseignant fait régulièrement répéter les textes abordés en classe par les apprenants, pour « faire parler les élèves ». On note donc que l'oral est clairement à l'honneur, et que les apprenants aiment avoir la parole. Mes observations m'ont démontré la réalité de ces éléments, et d'autant plus pour le type d'intervention préparée ou guidée, comme ici. On note aussi que les apprenants aiment les exercices de compréhension des textes, ainsi que la grammaire. Ces deux types d'activités ont en commun de chercher à analyser de façon détaillée un document, écrit dans la majorité des cas. Ce support va leur permettre de tester leur compréhension, et leur donner une estimation personnelle de leur niveau en français. Pour effectuer l'activité de compréhension, l'enseignant donne un document à la classe, puis laisse le temps de le lire. La première partie est la lecture du texte par les élèves, ce qui peut expliquer pourquoi ce type d'activité est appréciée. Une compréhension globale suit alors, avec de brèves questions sur le texte lu. Il pointe ensuite les mots qu'il pense difficile pour demander à la classe leur signification. Si aucune réponse n'est donnée, il mime ou trouve un moyen d'en donner le sens, en faisant recours à la traduction au minimum.

Les élèves devaient ensuite décrire avec quelques adjectifs ce qui est le plus motivant, ce qui rend un cours meilleur et plus agréable. Comme avec chaque question ouverte, il faut prendre en compte le potentiel manque de vocabulaire des apprenants pour décrire précisément leur pensée. Pour autant, cette liberté implique aussi des réponses moins claires, et plus difficilement catégorisables, mais il est néanmoins possible d'en regrouper certaines qui ont un sens proche.

La caractéristique principale ressortant de cette question, c'est qu'une activité doit être intéressante. Ce terme manque malheureusement un peu de clarté, et il est difficile de savoir tout ce que les élèves veulent dire exactement, puisque trouver une activité intéressante n'est que l'expression de leur motivation envers cette activité, mais ne donne pas pour autant la raison de la motivation. Cela montre quand même qu'ils ont conscience d'être motivés durant certaines activités.

Ensuite vient « joyeux ». Difficile également de voir ce que ça signifie dans la tête des apprenants, mais la joie vient probablement soit de l'amusement, soit de la sensation d'accomplissement. Pour ce qui est de l'amusement, le terme « amusant » est justement le suivant, on peut donc supposer que c'est en partie ce à quoi les apprenants ont pensé. Une activité joyeuse, amusante, est sans doute une activité peu connue voire inédite, et qui ne

suit pas les codes rigides et classiques des activités traditionnelles, et inclut une bonne dose d'humour, amenée par l'activité elle-même, l'enseignant, ou même les élèves qui profitent d'une certaine liberté pour laisser parler leur inventivité. D'autres termes proches sont présents, comme « sympathique » « enjoué » ou « gai ».

Le terme suivant est « actif ». Ici encore, il peut recouper plusieurs caractéristiques, mais est plus précis. Un exercice actif est certainement un exercice qui n'est pas monotone et les fait agir de manière plutôt autonome et libre, pour eux, c'est en tout cas ce qu'ils ressentent : ils peuvent s'exprimer grâce à une activité. On remarque que d'autres termes proches correspondent à cette définition, comme « vif » « animé » « énergique » ou « dynamique ».

Les autres termes sont plus divers, mais on peut tout de même repérer quelques catégories intéressantes.

D'abord, avec « utile » « pratique » et « profitable ». Les élèves veulent retirer un bénéfice de l'activité. On peut supposer que c'est pour une utilisation future, des compétences linguistiques pour faire face à des situations réelles, abordées par une activité. L'utilité potentielle est donc perçue par certains comme une nécessité dans l'apprentissage et dans les exercices. On peut aussi imaginer que les termes « articulé » « pensant » « grammatical » « difficile » ou encore « sérieux » vont vers ce même sens.

On peut aussi regrouper « communicatif » « participant » « mutuel » et « interactif ». Ces termes marquent une volonté de réaliser des activités en groupe, ou vise en tout cas autre chose que l'autonomie. « Participant » veut certainement dire qu'un échange avec l'enseignant doit se produire, et « mutuel » lui insiste sur les autres apprenants. A noter que l'inverse est également, dans une moindre proportion, présent, avec « individuel » et « pas trop bruyant ». Certains apprenants veulent donc réfléchir à leur rythme, calmement, et faire par eux-mêmes les activités.

Un dernier groupe un peu plus surprenant existe également, à propos de la beauté, avec « beau » « élégant » et « attirant ». C'est très subjectif, comme critère, et il semble même étrange de qualifier une activité de belle, mais peut-être que cette notion est reliée à la langue française elle-même et non aux activités, pour les apprenants. Le souci de l'élégance, et d'un certain niveau de raffinement traduit un objectif ambitieux d'acculturation. Il reflète aussi l'exigence intrinsèque et extrinsèque admises par les apprenants, s'ils sont capables de bien utiliser leur bagage technique de langue française cela leur permet d'avoir l'ambition de porter des valeurs culturellement élevées.

La dernière question de cette partie porte sur l'utilisation des ordinateurs, et leur apport au niveau de la motivation. Les deux tiers des élèves pensent que c'est motivant, et donnent quelques raisons à cela.

La facilitation de l'accès à l'information via la ressource en ligne dématérialisée est le principal avantage mis en avant, et c'est vrai qu'ils semblent plus à l'aise pour s'exercer lorsqu'ils peuvent se concentrer sur la forme et non sur le fond lorsqu'ils parlent ou écrivent. La difficulté d'inventer étant un des points posant problème lors de productions pour les élèves, de manière générale, mais encore plus pour les élèves japonais.

On note ensuite que les élèves pensent à l'oral et à l'écrit lorsqu'on parle d'ordinateur. « Les écrits restent », par exemple, montre qu'ils sont attachés à ce support et à la trace écrite laissée. Alors que d'autres pensent que cela peut faciliter l'oral.

A propos d'oral, les avis négatifs semblent dire que ce rapport à l'ordinateur est gênant pour la communication. Ce qui est compréhensible lorsque la configuration de la classe permet à ces élèves d'avoir chacun leur ordinateur, et ne crée donc pas de groupes de manière innée ([cf Annexe 2](#)).

Pour la clarté de l'exposé, voici la synthèse des réponses. Le facteur le plus important pour qu'une activité motive les apprenants, c'est de la rendre intéressante. Viennent ensuite d'autres facteurs regroupés en un tableau :

Joyeux/amusant	Actif	Utile	Communicatif	Beau
Sympathique	Vif/animé	Pratique	Participant	Elégant
Gai	Dynamique	Profitable	Interactif	Attirant
Enjoué	Energique			

Figure 4 : Tableau récapitulatif des facteurs de motivation d'après les réponses au questionnaire

On y retrouve les cinq principaux facteurs de motivation selon les apprenants eux-mêmes, ainsi que de nombreux termes qui leurs sont directement liés.

3.3. *Le rôle de l'enseignant dans la motivation des étudiants*

La troisième partie du questionnaire essaye de cerner les comportements de l'enseignant qui sont perçus de manière positive par les apprenants. Les réponses sont d'autant plus importantes que, comme nous venons de le voir, l'enseignant semble être le facteur de motivation principal dans l'environnement de la classe. Afin de distinguer ce qui pouvait être intéressant de relever, sans orienter de manière trop directe les apprenants, j'ai choisi de commencer avec des questions sur des comportements identifiables chez n'importe quel enseignant, et qui font partie intégrante de la vie de la classe. Des actions comme la correction, ou le temps de parole de l'enseignant sont des choses qui viennent à l'esprit lorsque l'on observe une classe. Il en existe d'autre, bien sûr, comme l'ont par exemple expliqué Franck Amadiou et André Tricot (2015), notamment le rapport social et humain « harmonieux » entre enseignant et élèves. Ce dernier m'intéresse d'ailleurs particulièrement, mais j'ai préféré ne pas orienter les élèves directement sur cette réponse et vérifier s'ils pouvaient l'exprimer comme notion connue dont ils avaient eux-mêmes conscience.

La première question porte donc sur la répartition de la parole entre enseignant et élèves, et leur a demandé de la graduer ([cf Annexe 1](#)). On note que la moitié des élèves pensent que la répartition doit être égale, et que quasiment tous pensent qu'elle doit être à peu près égale ou égale.

Les apprenants attendent donc de pouvoir prendre la parole durant le cours, et certainement échanger avec leur professeur. Ils prennent en compte le fait que leur participation est un élément essentiel de leur apprentissage, tout en sachant que l'enseignant doit les guider un minimum, et leur apporter une base sur laquelle ils pourront se reposer pour leur progression.

Il est difficile de réellement se rendre compte de la répartition du temps de parole dans la classe. Et l'enseignant est souvent celui qui parle le plus, et même plus que tous les élèves réunis. Chaque élève n'a alors qu'un temps relativement limité (selon le nombre d'élèves de la classe, le plus souvent), et en est conscient, et c'est sans doute ce qui explique que la plupart des élèves veulent une répartition équitable, pour avoir assez de temps pour s'exprimer parmi l'ensemble de la classe.

On peut noter, même si on sort du rapport enseignant-apprenant, que le temps de parole des autres apprenants est souvent perçu comme inutile pour soi. Ceci a parfois tendance à parfois produire des exercices de question-réponse très peu motivants, car à part une personne et l'enseignant, le reste de la classe n'est pas en activité. Il ne tient par contre qu'aux enseignants de ne pas utiliser ce type d'exercice, et d'aller vers d'autres méthodes pédagogiques.

La seconde question porte sur l'appréciation de la correction des erreurs par les apprenants (cf [Annexe 1](#)). La correction a pour objet la réparation d'une erreur, et même si l'erreur est une partie naturelle du processus d'apprentissage, sa connotation négative provoque souvent des réactions de honte chez les apprenants, lorsqu'ils sont corrigés. Même lorsque l'enseignant est compréhensif et offre une correction visant particulièrement à ne pas blesser l'apprenant, la perception du regard des autres apprenants peut tout de même conduire à un sentiment négatif.

Les réponses à cette question semblent toutefois quasiment unanimes : la correction est très positive pour eux, et leur permettra sans doute de progresser. Ici, il est difficile de savoir si les apprenants ont répondu en pensant à l'oral, à l'écrit ou aux deux, mais en tout cas, dans leur relation avec l'enseignant, la correction est toujours positive. Il est d'ailleurs envisageable de penser que la correction est vue par les élèves comme une marque d'une relation privilégiée avec leur enseignant, et que c'est le genre d'interaction qu'ils recherchent lors d'un cours. Car il n'y a que dans cet environnement de la classe que cette correction est possible pour eux, sans pour autant que cela n'affecte la communication ou la vision de l'autre.

La troisième question porte sur l'appréciation des félicitations par les apprenants (cf [Annexe 1](#)). Les réponses le montrent bien, un geste positif de la part de l'enseignant est reçu de manière positive, quoi qu'il arrive. Néanmoins, étant donné que c'était prévisible, il me semblait intéressant de voir ce que cette action déclenche comme comportement chez les apprenants, en mettant en opposition la satisfaction et l'envie de participer, autrement dit, la motivation.

Et là, il semble qu'une majorité d'apprenants se contente de recevoir ce signe de la part de leur enseignant, sans pour autant chercher à aller plus loin. Ce genre de signe marque souvent la reconnaissance d'une action positive de la part des apprenants, auquel cas, il peut leur paraître normal de voir cette appréciation positive comme la fin de l'échange qu'ils ont avec l'enseignant. Ceci valide leur participation et clos l'échange didactique entre eux. C'est également une sorte de récompense qu'offre l'enseignant pour une bonne réponse ou participation. Mais cette félicitation peut tout aussi bien être un encouragement, et c'est la plupart du temps comme cela que les enseignants perçoivent leur geste, même si dans la réalité, ce n'est pas forcément clairement identifié comme tel par les apprenants.

La quatrième et dernière question offre quant à elle plus de liberté. Elle demande aux apprenants ce que peut faire l'enseignant pour les motiver (cf [Annexe 1](#)). Cette question ouverte a pour objectif de faire prendre conscience aux apprenants qu'ils attendent beaucoup d'un enseignant, et ce même au niveau de la motivation, et pas seulement pour leurs connaissances dans leur domaine.

Les réponses sont assez variées, et certaines reprennent des sujets abordés plus tôt dans le questionnaire, comme la participation, ou les qualificatifs associés à un cours réussi. On peut ainsi lire que l'enseignant doit faire participer ses apprenants, qu'il faut « travailler ensemble », et de manière « amusante ».

D'autres sujets sont de même abordés, comme la difficulté. En effet, deux réponses parlent du niveau de difficulté à utiliser avec les apprenants. Et insistent même sur le fait d'utiliser une difficulté croissante, pour renouveler les motivations et proposer des challenges intéressants aux élèves. Et bien que ces réponses soient bien orientées vers le comportement de l'enseignant, on retrouve des considérations sur le niveau du cours, les propositions didactiques, et se recentrent sur leur apprentissage avant tout.

On retrouve également des réponses sur la proximité avec l'enseignant. Parler avec lui, et recevoir des réponses personnalisées semble être motivant pour les apprenants. Etablir un contact allant un peu plus loin que la relation enseignant-apprenant basique aide

à créer une ambiance dans la classe plus conviviale et détendue, à utiliser la langue dans un contexte de communication réel. C'est le passage à un échange dont le contenu s'élargit, en dépassant le simple cadre de la classe, et va vers une relation plus horizontale, au moins par moments.

Un élément important d'après moi, même s'il ne représente qu'un commentaire, c'est le caractère de l'enseignant. On peut légitimement penser que les élèves qui parlent de cours amusant, qui recherchent une certaine proximité avec l'enseignant, cherchent en fait un idéal d'enseignant qui se distingue par son caractère. Sans parler de concepts comme la recherche de ce que l'on n'a pas, dans un système éducatif où les enseignants japonais sont plus ou moins à l'opposé d'une vision amusante et participative pendant les cours, les élèves ont certaines attentes qui dépendent directement de l'attitude de l'enseignant, et même de son comportement, son caractère. Qui a son tour, va influencer sa philosophie d'enseignement, ses cours, les activités qu'il propose, la façon dont il traite les interactions en classe. C'est donc un aspect global, inhérent à l'enseignant, qui est difficilement modifiable.

Chapitre 4. La conception de la séquence pédagogique

1. Préparation préalable

1.1. Tableau récapitulatif des termes clés : les points à aborder

Pour résumer un peu les résultats précédents, voici un court tableau reprenant les mots clés les plus importants pour chacune des parties du questionnaire, et donc avoir un rendu plus visuel des détails importants pour la prochaine étape, la construction de la séquence pédagogique.

Partie 1	Partie 2	Partie 3
Culture, littérature, art	Intérêt, amusement	Challenge
Continuer les cours	Oral	Discussion
Prévoir l'avenir	Enseignant	Comportement positif

Figure 5 : Tableau récapitulatif des termes clés issus de l'analyse du questionnaire

J'essaie bien entendu d'utiliser un maximum de ces mots clés pour la suite, mais il ne faut pas non plus se focaliser dessus. Une séquence pédagogique cohérente est plus importante qu'un fourre-tout sans queue ni tête.

Avec l'ensemble des données récoltées, ainsi que les apports théoriques trouvés dans la littérature, il me semble maintenant nécessaire de repérer ce qui sera directement utile à la création d'une séquence pédagogique, et qui pourra mettre en valeur les aspects motivationnels abordés auparavant.

1.2. L'enseignant : quel rôle doit-il jouer ?

Il est important de parler à nouveau de l'enseignant pour la suite du raisonnement, car nous venons de voir qu'il a un rôle majeur. Son influence est tellement marquée qu'elle est à prendre en compte lors de la création de la séquence pédagogique. Faut-il garder le même enseignant et lui permettre d'appliquer la séquence pédagogique lui-même, bien qu'il n'ait pas participé à son développement, pour ne pas risquer d'influencer la perception des élèves ? Ou serait-il préférable de prendre les choses en main directement, pour garder une plus grande maîtrise du déroulement de la séquence, concernant la motivation des apprenants ? Lorsque j'ai eu à résoudre cette problématique, j'ai opté pour la première option, à savoir laisser le soin à l'enseignant de mettre en place la séquence. Pour ne pas changer les variables du cours dans lequel évoluent les apprenants, d'abord, mais également car je me suis rendu compte qu'il serait beaucoup plus pratique pour moi d'observer et de noter les réactions des apprenants durant la séquence en question. Il reste possible de discuter et d'expliquer précisément le scénario pédagogique et la façon de l'amener, d'animer le cours, tout en gardant à l'esprit, pour moi, que le professeur reste lui-même et a donc le droit légitime de se l'approprier et de le modifier à sa guise. Nous reparlerons des effets après la mise en place de la séquence.

1.3. Le temps : gérer la durée

En ce qui concerne la création en elle-même, j'ai dû d'abord penser à cerner les contours du cours pendant lequel la séquence serait mise en place. Le temps alloué est très court, étant donné que je n'ai qu'un seul cours à ma disposition, et que la durée de ce cours est de 90 minutes. Ce sont les contraintes imposées par l'enseignant qui ne peut se

permettre de rajouter des cours supplémentaires uniquement en vue de mon expérimentation, et qui ne peut me laisser qu'une seule de ses séances, pour des raisons de programme à finir dans les temps, mais aussi pour répondre aux attentes qualitatives d'un public qui paye assez cher son inscription et entend recevoir des cours de qualité. Il faut noter que ces conditions ont été discutées auparavant, et n'avaient rien de surprenant pour moi.

1.4. Le matériel : les équipements informatiques

Dans le cadre du cours, les conditions matérielles sont aussi importantes à prendre en compte, et c'était déjà le cas lors de la création du questionnaire et de mes observations. Ayant à disposition une salle bien équipée en ordinateurs, les possibilités techniques à ma portée étaient assez larges. Avec les données tirées des questions sur l'utilisation de l'ordinateur en cours, j'ai pris la décision de les intégrer si je le pouvais à ma séquence, en respectant les remarques notées comme le besoin de ne pas laisser les ordinateurs prendre le pas sur la communication orale directe avec l'enseignant ou les autres élèves. Tout en essayant de laisser la possibilité aux apprenants d'utiliser l'écrit pour qu'ils gardent une trace, et pour se préparer plus sereinement. Dans tous les cas, les ordinateurs peuvent clairement jouer un rôle dans cette future séquence, et cette idée restera tout au long de sa conception.

2. Sujet et document support

2.1. Le sujet principal : l'idée du journalisme

Après ces quelques contours dessinés, je peux enfin entamer la conception même de la séquence.

Tout d'abord, il s'agit d'imaginer les thèmes potentiels qui en ressortiront. Et en revenant sur les observations faites, on peut voir que la culture doit jouer un rôle majeur, voire le rôle principal dans la séquence. Bien sûr, la culture est un thème riche, et l'on peut imaginer que n'importe quel sujet, relié à la France ou la francophonie, pourra répondre aux attentes des apprenants, et les motiver. Il reste donc à trouver un sujet. Mes premières idées se sont portées vers des choses typiquement françaises, comme les clichés, mais j'ai assez vite abandonné l'idée, pour aller vers des choses plus ancrées dans la réalité et le quotidien, et ne pas risquer de tomber dans les stéréotypes. J'ai donc cherché différents sujets sur internet pour trouver des pistes de réflexion. J'ai alors réalisé que j'étais sur des sites d'information comme [Le Monde](#), et que je pouvais peut-être utiliser ma recherche sur ces sites pour proposer une séquence en lien avec la presse française. J'ai ensuite cherché des articles courts sur différents sites, la plupart du temps des sites liés à des journaux papier distribués en France, et connus par beaucoup. J'ai alors trouvé le site du journal [20 Minutes](#) qui offre des formats d'articles complets et assez courts pour être utilisés en classe de FLE.

Mes objectifs pour le cours à ce moment de ma démarche, sont de disposer d'un support accessible et utilisable pédagogiquement : thème intéressant et vocabulaire simple, qui permettront de capter l'attention des apprenants, sans la perdre.

Après quelques recherches sur le site, j'ai rapidement compris que trouver un article sur la presse française directement serait complexe. Les articles seraient soit trop longs et détaillés, trop complexes à comprendre au niveau de la langue, soit trop directement liés à l'actualité ou aux spécificités françaises, et qu'ils seraient impossible à comprendre au niveau des références incluses dans les article eux-mêmes. A ce moment, il m'a fallu décider du chemin à prendre, entre trouver un thème parlant d'un aspect de la presse française, ou d'utiliser le médium des médias français et avoir plus de souplesse

quant au thème abordé. Les problèmes de compréhension m'ont rapidement poussé à choisir la deuxième option et à trouver un article avec une forme classique, sur un sujet quelconque. Les sites proposant diverses sections, sur la politique ou les sciences, par exemple, j'ai choisi de parcourir les sections culturelles de ces sites. Mais les articles faisaient beaucoup de promotion pour différents événements ou faisaient des enquêtes plus fouillées sur un thème spécifique, mais ne traitaient pas de la culture française, par exemple, ou d'éléments propres à la francophonie. Des choses trop inadaptées à une séquence pédagogique courte pour être retenues. D'autres sections ont alors attirées mon attention, comme celles un peu plus légères, ou la section technologique. Je cherche alors un sujet assez léger pour ne pas vampiriser le cours, qui sera donc plus axé sur la forme que sur le fond, qui peut amuser les apprenants pour répondre aux envies de divertissement des apprenants, le tout dans un article assez court, avec également un vocabulaire et une grammaire compréhensible et adaptée au niveau des élèves. J'ai enfin trouvé un article qui me semblait suivre ces critères, parlant [d'une salade de pommes de terre à plus de 40.000 dollars sur internet](#) (cf [Annexe 3](#)). Il parle du financement participatif, ici sur la plateforme Kickstarter, et se contente de relater des faits sans ouvrir sur un débat ou une réflexion poussée.

2.2. Le document support : comment l'utiliser

Dans ce cheminement, je suis passé, plus ou moins consciemment, de la recherche d'un thème à celle d'un document sur un sujet dont l'importance majeure dans la construction de la séquence sera de servir à l'évocation de la presse française. A partir de là, j'ai cherché à déterminer comment utiliser ce document, comment construire une séquence entière autour du thème, mais aussi les objectifs de la séquence pour les apprenants. Avec la carte blanche qui m'était laissée par mon tuteur, je n'étais limité en rien, et j'avais la possibilité d'utiliser l'article et ses qualités intrinsèques et non pas de chercher à tout prix une exploitation en terme d'apports purement langagiers.

Après une étude de l'article, je n'ai trouvé aucun élément assez visible et intéressant à étudier pour la classe. Il faut également noter que même si on pouvait déterminer un niveau global des élèves, il était difficile de savoir précisément quels points de grammaire, quels éléments lexicaux, ou expressions ils avaient déjà étudié. L'article parlant d'un autre sujet, je ne pouvais utiliser que les formes propres au journalisme. Cela aurait permis par exemple une création écrite de la part des apprenants, en réemployant des structures, et c'est le choix que j'avais retenu. Cependant, si la séquence comporte successivement la lecture, la compréhension de l'article puis une rédaction à l'image du texte soumis, elle ne correspondra pas à une des aspirations préférées des étudiants concernant l'activité orale. Je n'ai pas trouvé de moyen direct de lier un article sur internet et une production orale, et j'ai donc décidé de l'utiliser seulement si je le pouvais, et en traitant en priorité la compréhension écrite globale, pour ne pas insister sur le thème mais plus sur la forme. Le recours à l'article en ligne me permettait aussi d'utiliser les ordinateurs, même si c'était de manière très simple.

3. Aspects pédagogiques et finalisation de la séquence

3.1. La place de l'oral : le dialogue écouté et imité

Toujours dans mon cheminement, j'en suis donc arrivé à vouloir mêler oral et journalisme. Les journaux télévisés. Je me suis alors demandé si donner deux documents, un écrit et un vidéo, serait viable, mais les contraintes de temps que j'avais m'ont poussé à abandonner cette idée. Dès lors, comment tenir mon objectif de production orale ? Pendant mes recherches, je me suis souvenu d'un conseil de l'enseignant avec qui je travaillais, qui

disait que les élèves japonais avaient besoin d'un modèle, d'un exemple pour progresser et essayer de le reproduire. Pourquoi ne pas montrer un exemple de journal télévisé ? Mais ce journal serait reproduit par l'enseignant, cela renforcerait sa présence, tout en donnant l'exemple souhaité. En plus, sans devoir trouver un document authentique, c'est plus facile de créer cet exemple directement, tout en y incluant les éléments voulus. Un de ces éléments, c'est la possibilité de faire un dialogue pour les apprenants. La solution qui m'est venue en premier fut de faire une interview, mais c'est uniquement une des facettes du journalisme. En m'inspirant des journaux télévisés, j'ai donc ensuite pensé à enchaîner une petite séquence avec la présentation classique des informations, puis de passer à l'interview. Pour se conformer aux limites de temps, j'ai choisi de raccourcir au maximum tout en essayant de garder les caractéristiques essentielles dans la construction d'un journal télévisé. En ce qui concerne le thème de cette interview, j'ai pris la même décision que pour l'article, un sujet simple, sans polémique, et pourquoi pas amusant. Mais cette fois-ci, j'ai voulu intégrer un détail culturel, et j'ai pensé à la grève. Mais il manquait quelque chose pour moi, et je me suis rendu compte que c'était le lien direct avec le public. Et grâce au prétexte de la grève, j'ai ajouté les étudiants et le Japon, pour aboutir à une grève des étudiants français qui veulent partir au Japon pendant leurs études ([cf Annexe 4](#)).

3.2. La grammaire : un objectif secondaire

Pour finir le texte de l'interview, il me restait néanmoins une dernière chose à faire, à savoir trouver un point de grammaire cohérent avec ce type de dialogue, et ce, pour satisfaire les préférences des apprenants japonais. Toujours avec la limite de temps, j'ai souhaité ne pas faire de ce point de grammaire quelque chose de primordial, et cherché un détail éloigné des classiques qu'ils peuvent trouver dans leur manuel. De la même manière, mon choix s'est orienté vers une explication peu approfondie, pour me concentrer sur son utilisation pratique. En regardant différentes interviews, j'ai remarqué que les questions du journaliste suivaient une forme assez reconnaissable, même si des variations au niveau du lexique employé étaient notables. Il s'agit de poser des questions ouvertes en demandant des explications, grâce à la forme « Dites-moi pourquoi ... » et avec d'autres variantes au niveau du verbe à l'impératif, comme « Expliquez ; Montrez ; Racontez » par exemple. Et grâce à ce type de question, l'interviewé doit lui aussi répondre avec une formulation précise, avec « Parce que ... ». Cette forme imposée obligera chaque étudiant à utiliser à son tour les questions et les réponses. L'objectif grammatical est assez simple, puisqu'on se rapproche d'un simple échange pourquoi / parce que, mais le tout est de montrer qu'il est possible de les utiliser dans une phrase plus complexe, lancée grâce à un verbe de parole à l'impératif. Cette simplicité n'étant pas forcément appréciée par tous les étudiants, il me semblait possible et intéressant de proposer un point annexe, pour aider à la compréhension du fonctionnement du premier point de grammaire. En enlevant simplement le « pourquoi » d'une question, la tournure de la phrase change également. « Pourquoi » est suivi d'une phrase simple avec sujet-verbe-complément, alors qu'une phrase comme « Expliquez-moi ... » est suivie par un groupe nominal. Pour la façon d'amener ce petit temps sur la grammaire, j'ai envisagé de le voir après une première lecture du dialogue par l'enseignant et ma collègue stagiaire, puis pour offrir la possibilité aux élèves de prendre des notes pour avoir une trace, écrire au tableau le minimum d'informations nécessaires et se concentrer sur le principal, à savoir « Dites-nous pourquoi ... » et « Expliquez-nous ... » et demander aux élèves de dire ce qui suit ces deux formes.

Grâce à une vision désormais claire de l'apport grammatical que je voulais donner, il ne restait plus qu'à construire enfin le dialogue en lui-même, en reprenant les éléments déjà retenus ([cf Annexe 4](#)).

3.3. La finalisation de la séquence : s'amuser pour commencer

Une fois les documents rassemblés, je devais savoir comment les utiliser précisément et comment les agencer. Le temps imparti ne me permettrait certainement pas d'utiliser d'autres documents, voire même s'en utiliser seulement un des deux. J'ai estimé le temps nécessaire pour traiter l'article à environ 30 minutes, et celui pour le dialogue avec le point de grammaire, et sa reproduction par les apprenants, à 45 minutes. Cette estimation reposait sur mes propres observations, sachant que ces deux activités étaient couramment proposées par mon tuteur, même si leur forme pouvait varier légèrement. Enfin, la création du dialogue par les étudiants n'incluait pas le passage des groupes à l'oral devant les autres.

Je me suis demandé comment commencer la séquence, et j'ai décidé d'annoncer le thème d'une manière plus participative que d'habitude, en utilisant le jeu du pendu pour faire trouver le thème aux étudiants. Cela me permettait aussi d'attendre les retardataires sans qu'ils soient perdus en arrivant. D'autant qu'un jeu pourrait ajouter au côté récréatif voire amusant de la séquence et motiver la classe dès son commencement. Le tout pour une durée d'environ 5 minutes.

Puis continuer par la partie la plus « simple » selon les japonais, c'est-à-dire la partie écrite avec l'article. Je l'ai indiqué précédemment, le peu de temps disponible m'a encouragé à faire de la compréhension globale sur l'article. J'ai donc rédigé quelques questions puis en considérant la taille de l'article, j'ai jugé que je pouvais aller vers une compréhension semi-détaillée, et j'en suis arrivé au résultat final, correspondant à environ 30 minutes.

Et enfin, la partie orale avec le dialogue, dialogue joué par mes collègues d'abord, puis au besoin, relecture par les apprenants. Et après intervient une courte explication sur les questions comme mentionné précédemment. Pour terminer, je prévois de laisser aux apprenants le temps de créer eux-mêmes leur dialogue. J'ai d'ailleurs trouvé une solution pour résoudre le temps de passage des groupes devant la classe à ce moment, et tenter de gagner du temps. Comme nous l'avions déjà fait dans d'autres cours, il s'agissait d'aller avec mon tuteur et ma collègue stagiaire, directement auprès des groupes pour les écouter un à un. Cette solution avait également le mérite de ne pas mettre une pression souvent malvenue sur les élèves ne voulant pas se retrouver face à la classe. Une telle organisation risquait donc de prendre un certain temps, mais le travail y était divisé par trois, j'ai supposé que ça durerait 10 minutes environ, voire moins.

Au total, l'estimation de la durée de la séquence coïncide avec la durée d'un cours, mais cela reste bien entendu une prévision, et il est difficile de savoir comment le cours va se dérouler.

Le résultat final se trouve en annexe ([cf Annexe 4](#)), et sera celui utilisé par Mr Peyron pour conduire ma séquence pédagogique.

Partie 3

-

Les résultats et analyse de l'expérimentation

Chapitre 5. Le déroulement et les apports de l'expérimentation

Ce chapitre se concentre sur l'expérimentation elle-même. Je relate son déroulement, et note les aspects importants au niveau de la motivation, et quelques autres plus globaux. Puis j'étudie plus en détail les points positifs et négatifs de cette séquence, a posteriori. Cette analyse me permettra ensuite de proposer les améliorations que je juge adéquates, dans le chapitre suivant.

1. Observation du déroulement de la séquence

Les étudiants étaient déjà prévenus à l'avance que ce cours, qui a eu lieu le 14 juillet 2014, ne serait pas un cours classique mais un cours que j'ai préparé, et qui serait utilisé pour la rédaction de ce mémoire. Ils connaissaient également le thème de ce mémoire, la motivation, mais ne connaissaient aucun autre paramètre, et ne pensaient pas que Mr Peyron serait celui devant eux.

J'ai déjà parlé des réactions des élèves en classe, de leur participation, et plus globalement de leur manière d'agir, c'est pourquoi j'insisterai plus particulièrement sur les aspects qui semblent avoir changé lors de l'expérimentation. Pour tout ce dont je ne parle pas ou peu ici, on peut considérer qu'il n'y a pas de changement par rapport à leur comportement habituel, et que la séquence n'a pas eu d'effet particulier sur leur motivation. Dernière chose à noter avant l'exposé de la mise en situation, c'est que même si je m'attends à des réactions positives étant donné que la séquence est conçue dans ce sens, il reste possible que des réactions négatives soient présentes, et que s'ensuive une baisse dans la motivation.

Avant même le début du cours, j'ai d'abord observé les élèves. Les discussions banales entre eux, un ou deux retardataires, rien qui ne sorte de l'ordinaire, le cours commence donc dans des conditions initiales habituelles. De mon côté, je discute avec mes collègues, et je finis par m'asseoir dans les rangs, comme à mon habitude, parmi les élèves, en attendant de voir quelle sera leur réaction. Contrairement à ce que je pensais, rien de particulier, les étudiants attendent que le cours commence sans se poser particulièrement de question.

Quoi qu'il en soit, le cours commence donc, et Mr Peyron annonce qu'il sera mené de manière originale parce que je suis celui qui l'a préparé, sans développer la raison du choix de l'enseignant, afin de rester proche d'un cours normal. Il propose alors le pendu aux élèves. Je lis rapidement de la surprise sur les visages des élèves, mais pas vraiment de joie ou d'envie. Le jeu commence plutôt doucement, et les premiers à parler doivent être interrogés pour que la mécanique se lance, après quoi, des participations spontanées facilitent la progression dans le jeu. L'engouement monte petit à petit parmi les étudiants, mais seuls certains participent spontanément, et ce sont les mêmes que d'habitude. Je crois par contre que l'effet de surprise a réussi à attirer l'attention de tous ou presque. Puis lorsque le thème est enfin trouvé, j'ai remarqué une réponse normale au pendu, c'est-à-dire un petit moment de joie relative à la réussite. Après ça, l'atmosphère dans la classe est détendue, comme d'habitude.

Le cours continue donc et l'enseignant affiche sur le tableau par ordinateur la page internet de l'article. Les étudiants sont intrigués, et même curieux, et commencent à lire le tout. Ce type de document authentique n'est pas très utilisé en cours, donc je pressentais

cette réaction. Les consignes sont données rapidement, et tous les élèves affichent donc la même page sur leur propre écran. En regardant les élèves, je vois que si la plupart s'intéressent à l'article, un élève au moins, et peut-être d'autres, regarde autour et s'intéresse au site en lui-même, au nom du journal, aux articles annexes, avant d'essayer de se raccrocher au cours pour ne pas être perdu. Pendant que les élèves préparent leur lecture, l'enseignant énonce la manière dont l'activité va fonctionner, et affiche également les questions de compréhension préparées à l'avance. Lorsque les questions sont affichées, les apprenants absorbés dans l'article lèvent un à un la tête pour en prendre connaissance. A ce moment, deux types de comportement sont observables. Certains prennent le temps de lire les questions, d'autres retournent directement à l'article, et lisent les questions après coup. L'activité suit son cours, et je fais d'autres découvertes, un étudiant utilise Google Translate pour s'aider dans la compréhension du texte, et un autre parcourt un site que je ne reconnais pas, en japonais, et je ne fais que supposer qu'il n'a pas de rapport avec le cours. Après environ 25 minutes, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont fini de répondre aux questions, et quelques réponses timides positives se font entendre, avant que le silence ne s'installe, pour laisser le professeur commencer à poser les questions et reprendre la charge d'animateur du cours. Un étudiant est interrogé directement pour la première question, puis un autre pour la seconde, etc. Aucun des étudiants interrogés n'a de difficulté à répondre, et l'enseignant demande aux élèves, si ce n'est pas déjà fait, de donner le passage de l'article permettant de répondre à la question. Les autres élèves sont plutôt passifs à ce moment, et certains profitent du fait que d'autres soient interrogés pour faire autre chose, tandis que les autres suivent la correction. Durant l'ensemble de cette activité de compréhension, je n'ai pu observer personne prenant des notes, ni sur ordinateur ni sur papier.

Il y a alors un petit temps de latence, où Mr Peyron relit les notes et appelle ma collègue, Florine, à ses côtés, pendant lequel les étudiants sont assez perplexes. Ils voient le mouvement de Florine d'un air amusé et se demandent ce qu'elle va faire. Comme auparavant, la plupart attend les prochaines instructions, et quelques autres utilisent leur accès à l'ordinateur pour s'en servir librement. Le duo enseignant attend alors quelques secondes le silence qui arrive presque immédiatement, et lorsque les étudiants occupés ailleurs s'en rendent compte, toutes les têtes sont alors tournées vers le devant de la classe. Sans attendre, avec sa feuille, le professeur commence le dialogue, sous le regard étonné des élèves. La majorité comprend très vite de quoi il s'agit, dès les premières paroles, et sont assez amusés par cette scène surprenante. Plus les thèmes sont énoncés, comme la grève ou le Japon, plus les élèves sourient. Tous ont l'air intéressés et je ne remarque aucun élève sur son téléphone portable ou sur l'ordinateur. Jusque-là, je pense observer que les apprenants comprennent l'ensemble du dialogue, même de manière détaillée, à part le mot grève qui semble poser problème, puisque je vois quelques élèves se tourner vers leurs camarades pour essayer de demander le sens du mot. Lorsque Florine entre en scène, j'entends quelques rires amicaux venant des élèves. La grande majorité réussit tout de même à suivre le reste du dialogue, malgré le problème sur le terme « grève », ils comprennent assez bien « être dans la rue » et semblent lier les deux. Le terme « manifestation » subit également le même sort, et bien que ça ne gêne pas la compréhension globale, je sens qu'un certain temps est nécessaire pour essayer de sécuriser le sens de ces mots. A la fin du dialogue, ils semblent assez joyeux, et n'ont pas l'air de se poser la question de ce qui allait se passer ensuite, et c'est au moment même où l'enseignant reprend son propre rôle que les élèves reprennent le leur, et attendent les prochaines instructions en écoutant assez attentivement. Le texte du dialogue est alors affiché à l'écran, et les élèves s'empressent de le lire. Mr Peyron montre directement et

sans perdre de temps, vu que le cours dure déjà depuis environ 50 minutes, les phrases qui sont utiles pour aborder le point de grammaire. Il demande aux étudiants de lire à voix haute les phrases, tous ensemble, après lui. C'est une manière de faire qu'ils connaissent bien, et ils s'exécutent sans qu'il y ait le moindre problème de participation. Il note en même temps au tableau les débuts de phrase, comme convenu « pourriez-vous nous expliquer pourquoi + ... » et « Expliquez-nous cette réponse + ... » et laisse des points de suspension pour indiquer aux élèves qu'il faut les remplir. Encore une fois, c'est un schéma classique trouvé dans son cours, ce sont ses méthodes habituelles, et les apprenants savent donc qu'ils vont devoir compléter eux-mêmes ces formules grammaticales. Il fait donc lire la première moitié de phrase au tableau à tout le monde, et attend ensuite que tous donnent la fin de la formule. Pas de réponse, ou en tout cas, pas de réponse formulée à haute voix. Le professeur insiste donc un peu en montrant sur le texte du dialogue à quelle partie correspond ce qu'ils doivent répondre. Les étudiants se regardent entre eux, baissent la tête ou discutent, mais toujours pas de réponse franche. L'enseignant poursuit en montrant clairement les parties concernées du texte en demandant « C'est quoi, ça ? En grammaire ? », et une voix se fait enfin entendre, pour donner la réponse correcte, en japonais. Lorsqu'il pointe la deuxième forme, quelques voix percent, pour donner également la bonne réponse en japonais. Mr Peyron note alors à côté des débuts de phrase les mots « phrase » et « nom » pour confirmer ces réponses. Je vois alors quelques rares étudiants prendre des notes. Le cours se poursuit avec l'annonce de la dernière activité de production du dialogue. Le professeur dit que nous venons de voir comment fonctionne une interview en français, et que maintenant, c'est à leur tour de jouer. Environ la moitié des étudiants commence alors à s'agiter et discuter avec leurs voisins pour former les groupes pour le dialogue. Le déroulement de l'activité est ensuite annoncé clairement, il faut faire une interview, un dialogue, avec les formules utilisées avant. Le sujet est libre, et certains sont même donnés en exemples, comme la coupe du monde de football en cours ou la musique. Les élèves sont dubitatifs et semblent hésiter pour savoir quel sujet choisir, et commencent donc à former les groupes. Beaucoup de paires sont déjà formées, mais quelques élèves restent seuls, et se déplacent donc pour trouver un camarade. Ils ont l'air détendus, et les discussions vont bon train. Etant donné que le travail semble bien amorcé et qu'aucune question ouverte n'est posée par les étudiants, notre trio d'enseignant va donc passer dans les rangs pour suivre la progression des élèves et répondre aux questions. Les groupes sont globalement studieux, et même lorsque j'aperçois des pages internet sans rapport avec le cours, ça ne dure pas longtemps. Par contre, je remarque que certains groupes font des recherches sur internet, notamment sur des sites d'informations en japonais, et une élève qui elle cherche l'inspiration sur le site français utilisé auparavant dans le cours. Les travaux avancent au rythme habituel, certains groupes sont concentrés et progressent bien, d'autres ont plus de mal, à cause de leur niveau, ou parce qu'ils ne trouvent pas de thème, ou encore parce qu'ils butent sur certains mots. D'ailleurs, lors de mes passages, les élèves sollicitent mon aide pour résoudre ces problèmes, et n'hésitent pas à faire appel à moi pour leurs demandes, tout comme ils souhaitent pour la plupart une correction de ce qu'ils ont écrit jusque-là. En tout cas, l'activité est bien comprise, et seul un groupe se trompe légèrement dans la compréhension de la consigne, et fait un dialogue avec deux étudiants français et japonais, en reprenant le thème de l'exemple, mais sans imiter une interview. Je leur fais remarquer lorsque je passe pour voir où ce groupe en est, mais comme il reste moins de 15 minutes avant la fin du cours, je les laisse continuer leur dialogue pour qu'ils aient un résultat final abouti et satisfaisant plutôt que de tout recommencer de zéro. Le temps passe alors très vite, et ce que je redoutais se produit, nous n'avons pas vraiment le temps de faire passer chaque groupe un par un devant la classe. Je fais alors un signe de tête à mes collègues, et Mr Peyron lance à la classe « Vous avez

fini ? Moi, Florine et Thibault, nous allons passer vous écouter. ». Nous choisissons alors un côté de la salle chacun, et nous commençons à écouter les groupes. De mon côté, les groupes sont assez bons, et ont compris et bien répondu à l'activité. Ils produisent des dialogues complets, avec quelques occurrences des formules, très proches des exemples donnés dans le cours. Aucun des groupes ne semble stressé lors de son passage, et l'ambiance de la classe est elle aussi détendue. La cloche finit par sonner, et il reste seulement un groupe en train d'être interrogé par Mr Peyron. Je m'approche alors d'eux pour écouter la fin de leur dialogue, qui me semble assez bien réussi, et le texte écrit me confirme cette impression. Lorsque les élèves rangent leurs affaires, je vais vers un élève que je connais assez bien pour lui demander comment était le cours, selon lui. Il me répond qu'il était bien, comme d'habitude, que ça lui a plu. Il ne s'étend pas plus sur la question, et pars ensuite vers son prochain cours. Je pose ensuite la même question à mes collègues lorsque nous partons, et ils ont à peu près la même réflexion, et avouent qu'il y avait très peu de différence avec un cours classique, que ce soit au niveau des activités ou de la motivation. J'ai pu ensuite discuter plus longuement avec quelques élèves autour d'une pause déjeuner, quelques jours plus tard, et je leur ai demandé ce qu'ils en pensaient, et si c'était différent des autres cours, et si oui, pourquoi. Les élèves m'ont tout de suite dit que c'était un très bon cours, et qu'ils l'avaient apprécié, mais seul un s'est risqué à me dire que c'était quasiment comme d'habitude, mais qu'avec l'ordinateur, c'était un peu mieux. Ce premier commentaire entraîne un autre, qui souligne que c'était intéressant de lire un vrai article français. Lorsque je demande leur avis sur les thèmes abordés, je vois que le thème de l'article leur semble un peu étrange, et qu'ils n'ont pas spécialement apprécié, mais que les thèmes du dialogue étaient amusants.

2. Analyse de ces observations

Je dois dire que j'avais anticipé une bonne partie des observations que j'ai faite, mais que certains points sont restés assez surprenants pour moi. En tout cas, nous allons essayer de trouver le sens de certaines actions ou réactions qui se sont produites durant le cours, et voir comment cela peut être lié à la séquence en elle-même.

La première chose qui semble importante pour la suite, c'est l'aspect normal voire banal du cours. Aucun apprenant ne ressent de pression ou de tension. L'enseignant devant eux est toujours le même. Il n'y a pas de devoir, ou en tout cas rien n'a été annoncé avant, et il n'y aura pas non plus de contrôle de connaissance lié à la leçon du jour, du moins c'est ce qu'ils peuvent légitimement penser. Bien sûr, dans leur journée, ce n'est qu'un seul cours, et c'est encore plus vrai dans un semestre entier. On peut comprendre assez facilement que ce cours n'a pour eux aucun enjeu, et que ce sera donc plus relaxé que d'habitude. On pourrait même penser que les élèves seront moins motivés par rapport aux autres cours.

Lorsque Mr Peyron prend la parole et annonce que j'ai créé le cours, rien d'anormal. Ils étaient prévenus, et ne montrent pas de signe particulier. Mais lorsqu'ils comprennent qu'il serait celui qui assurerait le cours, ils semblaient à peine surpris. Avec le recul, c'était assez logique, les étudiants japonais étant plutôt passifs, ils étaient dans l'attente de savoir ce qui allait se passer, plus que dans la surprise exprimée. Il n'était pas particulièrement important pour eux que je sois celui devant le tableau, et étaient sûrement plus curieux de la teneur du cours en lui-même. Il faut tout de même noter que si j'avais été le professeur ce jour-là, le cours aurait eu une autre tournure, et les élèves auraient sûrement eu des comportements différents, bienveillants et amusés, comme j'ai pu le constater lorsque nous avons eu, avec ma camarade Florine, le privilège de co-animer un cours. Néanmoins,

comme je l'ai précisé plus haut, pour les besoins de l'expérimentation, il était préférable de garder l'environnement aussi proche que possible de la normale.

L'annonce du plan que j'ai choisi étant particulière, je m'attendais à leur surprise. C'est un des plus gros changements de mon cours par rapport à d'habitude, et comme nous l'avons noté au début de ce mémoire, amener de la variété dans les activités amène de la motivation. Par contre, je ne crois pas qu'une entrée en matière avec un jeu ait suscité de réaction particulière, ou en tout cas pas une réaction positive. Avec du recul, je pense que l'idée du jeu n'était pas forcément adaptée. Le public ne s'est pas avéré des plus réceptif à ce genre d'activité, car ce sont des étudiants de 3^e année, proches de l'âge adulte que d'autre chose. Et culturellement au Japon, le jeu n'est pas du tout associé à l'école ou a fortiori à l'université. Mais aussi peu habitués à ce type d'activité, et ne sont pas à l'aise dans ces conditions d'inconnu. Je pense donc que ce sont des raisons qui peuvent expliquer pourquoi il a fallu interroger directement les élèves pour lancer ce pendu. Ici, c'est l'anxiété, liée à l'inconnu, qui entre en jeu, et les paralyse un peu. Le contexte les rend dubitatifs, et faute de certitude pour savoir comment répondre à la sollicitation (même simple), ils préfèrent ne pas prendre de risque, et choisissent de ne pas perdre la face. Cependant, une fois les échanges lancés, j'ai eu l'impression que les apprenants se sont pris au jeu, bien qu'ils n'y soient pas habitués. Le pendu a eu l'effet recherché, c'est-à-dire amuser les joueurs. Enfin, pour ceux qui ont voulu participer. D'ailleurs, lorsque je dis participer, ça n'est pas uniquement ceux ayant donné une lettre, mais aussi comme on le sait maintenant, ceux réfléchissant sans forcément oser prendre la parole, et tentent de trouver le mot dans leur coin ou en discutant avec un camarade. Il est difficile pour moi d'estimer la proportion d'élèves intéressés, mais je dirais un peu plus de la moitié. Les autres peuvent aussi, en plus des raisons précédentes, avoir simplement attendu le « vrai cours » selon eux, ou ne pas encore être dans le cours, et finir une discussion ou consulter leur portable. En tout cas, le point positif que j'avais anticipé s'est vérifié, c'est-à-dire que la possibilité d'attendre les retardataires a été efficace, puisqu'aucune activité importante n'avait encore commencé avant qu'ils n'aient été tous présents, sans pour autant que les présents soient là sans rien faire. Le point négatif, par contre, c'est que sans objectif pédagogique, sans connaissance à la clé, les élèves se sont sans doute sentis autorisés à ne pas participer, sans but d'apprentissage explicite.

Même s'il est difficile d'évaluer l'impact motivationnel que cette activité a eu sur la suite de la séquence, je suis persuadé qu'elle a au moins réussi à marquer une différence avec un cours classique, et a donné le ton. Mais je pense que sa très courte durée n'a pas joué un rôle majeur dans la motivation.

L'activité suivante a elle aussi pu surprendre les apprenants. En elle-même, elle est relativement connue du groupe, quoi que Mr Peyron ne l'utilise pas trop. Mais la différence réside dans le document lui-même : premièrement, il est authentique, et créé donc un lien direct entre les apprenants et la culture francophone, et deuxièmement, il est sur internet et dans son contexte. L'intérêt pour le document est immédiat, comme nous l'avons vu, et l'impression qui en ressort pour moi c'est que c'est exactement le genre de chose que les apprenants attendent. C'est d'ailleurs ce qui est suggéré par la perspective actionnelle, avec un comportement social habituel et réel, qui est de parcourir des articles sur internet, juste pour les comprendre, et s'informer. Un comportement que l'on pourrait donc avoir en dehors de la classe, qui peut se révéler être un facteur de motivation intrinsèque, donc. En tout cas, je pense que c'est la partie répondant le mieux à mes priorités, et j'ai pu observer une réelle motivation de la totalité des apprenants à ce moment précis. Toutefois, cela s'applique surtout à la découverte de l'article, car les questions qui viennent l'accompagner remettent directement les étudiants à leur place au sein d'une classe, et même si la participation qui suit est bonne, on est clairement retourné dans le

cadre de la classe. L'attente des instructions de la part du professeur, et de la parole qu'il donne, le marque bien. Mais selon les élèves, la motivation et l'envie de participer, de s'intéresser au document, restent présentes. Lorsque le moment de corriger les questions de compréhension arrive, Mr Peyron utilise sa propre technique pour aller plus vite, et demande directement à un étudiant de donner la réponse. J'avoue que je me pose la question de savoir comment ce se serait passer si cette demande avait pu être adressée à la classe. Nous aurions pu voir quelque chose de rare, voir les étudiants répondre en cœur aux questions, et ça aurait pu être une preuve de leur implication dans l'activité. Mais ce serait en espérer un peu trop, c'est un comportement profond des élèves japonais, et il faudrait un apprentissage continu de ce genre de participation, pour qu'ils soient à l'aise dans une situation pareille. En tout cas, les réponses ne se font pas attendre, et la correction se passe rapidement, ce qui signifie que tous ont lu et ont cherché à comprendre. Bien que contraints de participer, comme nous l'avons vu en début de mémoire, la facilité des questions permet à tous de briller, de renforcer leur face positive, sans prendre le risque d'eux-mêmes, et sans paraître trop voyants, trop différents des autres. Le choix des étudiants est aléatoire, donc même si nous n'avons pas de certitude que tous ont compris, c'est l'hypothèse la plus crédible. Cette activité est globalement ce que je recherchais, et a rempli son contrat au niveau de la participation et la motivation. Une activité à la fois nouvelle (le type de document) et connue (une simple compréhension).

L'activité suivante se découpe en trois parties, la dialogue et sa compréhension, le point de grammaire, et la construction d'un dialogue par les élèves.

La première partie commence avec l'apparition de Florine. Même si je ne l'avais pas prévu, sa seule présence aux côtés de l'enseignant a suffi à captiver la classe. Et bien que ce soit lié à l'affection qu'ils ont pour elle, c'est quelque chose d'utile, et que l'on peut exploiter lorsqu'on en a la possibilité. Un assistant de langue, ou un élément étranger au groupe classe apporte du changement bienvenu pour les étudiants, surtout lorsqu'un lien existe ou se crée entre eux. Jouer sur les émotions positives comme cela, comme nous l'avons vu précédemment, les motive directement. Puis on retrouve aussi le côté bénéfique de l'effet de surprise. Les étudiants ne s'attendent pas forcément à voir un dialogue alors que le thème annoncé est sur le journalisme. Ces deux faits combinés rendent ce début d'activité très intéressant pour les élèves, et leurs regards sont tous tournés vers le devant de la classe. La curiosité est un critère qui suscite l'intérêt et motive l'attention. Les quelques rires entendus pendant le dialogue montrent qu'ils suivent attentivement, et qu'ils attendent les petites touches d'humour avec impatience. Cet humour, comme un certain nombre de choses que j'ai essayé d'insérer dans cette séquence, n'est pas si courant que ça en cours, et il n'y a que Mr Peyron et ses mimiques, ses remarques, pour amener un côté comique dans la classe. Cette fois-ci, donc, le document apporte aussi cette touche, en plus du comportement naturel de l'enseignant. Le point négatif reste cependant ce souci de compréhension des termes liés à la grève. Je connaissais déjà la volonté des apprenants de comprendre tous les mots un à un. J'ai même pensé à adapter le texte pour ne pas avoir ce problème, en utilisant des synonymes pour faire en sorte que même sans comprendre un mot, ils pourraient comprendre avec les autres. Mais ce que je n'avais pas prévu, c'est qu'en réalité, ce genre de technique ne marche pas forcément dans le cas d'un texte, et encore moins dans un texte oral. En effet, lorsqu'un enseignant parle et utilise un mot dont il sait que le sens peut être inconnu, il va laisser un petit temps pour observer la réaction des apprenants, voire demander clairement s'ils connaissent ce mot, puis s'il voit que certains élèves ne le connaissent pas, il va tenter de l'expliquer avec un synonyme ou une périphrase. Lors de ce dialogue, l'enseignant n'a pas le loisir de s'arrêter, mais cela n'empêche pas les étudiants de buter sur le mot en question. Et alors qu'à l'écrit, ils ont le

temps de chercher dans un dictionnaire, ou de relire et faire une supposition quant au mot inconnu, à l'oral, ils ne disposent pas de ce temps. Par contre, ce problème au niveau du lexique et donc de la compréhension n'est pas négatif pour la motivation. En effet, dans le questionnaire, certaines remarques parlent du besoin de difficulté ou de progression. Après une compréhension écrite relativement simple, avoir la possibilité de clairement sentir clairement que l'on apprend quelque chose, est un vrai pas en avant, la satisfaction d'y parvenir vient renforcer celle de surmonter une difficulté. La dernière chose à dire sur ce dialogue, c'est que même s'il ne comporte pas de question dessus, cela reste un texte, et donc une compréhension. Et les apprenants ne sont donc pas dans un exercice didactisé, mais regardent une saynète, sans aucune attente derrière, sans consigne associée. Bien sûr, le texte sera réutilisé après pour les deux autres parties, mais à ce moment, ils ont juste pu profiter du spectacle, en quelque sorte. Cette partie de l'activité est donc motivante, les apprenants sont amusés mais aussi récompensés pour leur compréhension, sans pour autant se voir réduits à leur statut d'apprenant.

La seconde partie va elle se concentrer sur la grammaire, un des points soulevés par le questionnaire, et qui semble primordial pour les étudiants japonais. Le simple fait d'en faire va-t-il les motiver ? Leur première réaction ne va pas dans ce sens, en tout cas, car ils reprennent leur rôle d'étudiants, et adoptent une position passive qui va avec. Ils retournent dans un environnement connu, s'appuient sur le texte écrit affiché pour contrôler et vérifier leur compréhension. Ils s'attendent à devoir répondre à des questions, puisqu'il n'est pas affiché sans raison. Cette situation a au moins le mérite de ne pas les inquiéter ou les stresser, mais au niveau de la motivation, ce n'est pas forcément ce qui est recherché. Mr Peyron continue alors le cours, et pour s'assurer de la compréhension du texte, fais répéter le texte après lui aux élèves. Et c'est une démonstration de participation, avec tous les étudiants impliqués ou presque. La question est de savoir si cela reflète de la motivation ou non. D'après moi, c'est une réponse mitigée. Les apprenants participent bel et bien, et ils le font parce qu'ils ont l'habitude de ce type d'exercice, et l'apprécient. Ils savent aussi qu'ils ne prennent quasiment aucun risque au niveau de leur estime d'eux-mêmes, aucun risque au niveau de leur face. Ils ne vont pas se dévaloriser ou se ridiculiser avec cet exercice, puisqu'ils ont un exemple correct juste avant, parce qu'ils peuvent toujours faire semblant ou ne pas essayer, et qu'au-delà de ces éventuelles stratégies d'évitement ils n'ont pas à craindre ici de jugement péjoratif de leur performance. Objectivement, il est difficile alors d'expliquer l'ensemble des facteurs justifiant les prises de parole : pour se faire remarquer positivement par le professeur, pour pratiquer leur prononciation ? Quoi qu'il en soit, ils participent, et peu importe l'origine de leur motivation, elle est bien présente. Maintenant, la grammaire arrive, et Mr Peyron essaye d'orienter les étudiants vers le point du jour.

Cela attire directement l'attention des apprenants. J'ai l'impression qu'ils savent que lorsqu'il y a un tel focus sur une petite partie d'un dialogue, c'est pour aborder un point de grammaire, et j'observe assez vite que chacun se met à chercher. Par contre, cette fois-ci, l'enseignant adopte une autre technique et interroge la classe entière, sans laisser trop de temps à la réflexion. C'est une décision imposée par le temps, et j'avais choisi de lui indiquer que si une partie devait souffrir d'un manque de temps, ça devrait être celle-ci. Cette interrogation à la classe semble paradoxalement bloquer leur participation, et là où juste avant, ils étaient protégés et n'avaient pas à avoir peur de participer, ici c'est l'inverse, et ils pourraient risquer de se ridiculiser. Ils préfèrent continuer de réfléchir pour s'assurer de trouver la bonne réponse, et temporent en préférant que quelqu'un d'autre ou le professeur finisse par s'exprimer. Les élèves ne participent pas oralement, mais semblent tout de même chercher, peut-être par envie de relever le défi proposé. En tout cas, lorsque Mr Peyron finit par interroger, les réactions sont cohérentes, les élèves semblent satisfaits mais ne sont clairement pas euphoriques pour autant. Maintenant que les formules sont

identifiées, il leur reste à en assimiler l'utilisation. Ils en ont l'habitude, et savent qu'ils vont pratiquer directement. Cette fois-ci, il ne s'agit pas d'un exercice d'application, mais d'un dialogue complet à construire. L'enseignant annonce donc en premier lieu qu'ils vont devoir faire un dialogue, et à peine le mot prononcé, ils cherchent leur binôme et se mettent en groupe. Ils semblent heureux de pouvoir être avec un camarade, pour ceux qui ont un camarade avec qui ils s'entendent bien de disponible, comme on pouvait le penser avec leurs réponses au questionnaire. Un travail de groupe signifie plusieurs choses, et toutes sont positives. Ils vont avoir beaucoup de temps, comme c'est la plupart du temps la dernière activité du cours, et ils vont pouvoir travailler comme ils le veulent, discuter, et ils ne sont pas obligés d'être concentrés en permanence, et comme la fin du cours approche, et que c'est souvent un moment difficile au niveau de la concentration, c'est assez relaxant pour eux. Ils sont aussi plus en confiance, ils peuvent se reposer sur les capacités de leur binôme pour compléter les leurs, échanger, se confronter et construire ensemble. Ils ont en plus toutes les ressources nécessaires à leur travail. L'exemple du dialogue est toujours affiché au tableau, avec les formules de question-réponse, et ils peuvent librement s'en inspirer pour répondre à la consigne. Et ils ont leur ordinateur pour faire des recherches, pour trouver un sujet ou du vocabulaire. Il y a également un changement dans la façon de procéder, le professeur ne dirige plus le cours, mais devient une aide parfaitement optionnelle, comme les assistants, et ils sont libres dans leur manière de procéder. La seule limite est le temps, mais cette limite du cadre temporel permet de s'affranchir des contraintes de performance : il est admis qu'une durée de travail trop courte peut empêcher certains binômes de terminer leur tâche. Dans ce cas ils n'auront pas à se justifier. Pendant leurs échanges, on sent les apprenants assez joyeux, et ils progressent à leur rythme. Tous travaillent et participent, et même si la motivation baisse parfois, s'ils sont distraits, ils s'appliquent et tentent de trouver des thèmes amusants, de construire les phrases les plus parfaites possibles, et ne bâclent pas l'activité. Même le groupe qui a mal compris les consignes est studieux, et lorsque je leur dis qu'elles se sont trompées, elles semblent concernées et voudraient recommencer et réussir à bien faire. De la même manière, lorsque je passe dans les rangs, les questions sont nombreuses, et visent à atteindre un rendu final parfait. La motivation dans cette partie de l'activité provient donc principalement de leur volonté de perfection, et lorsqu'on leur laisse le champ libre et tous les outils nécessaires, ils savent profiter de cette opportunité.

Dans l'ensemble, à part quelques petits imprévus, l'activité a eu les effets que je souhaitais atteindre. La bonne humeur et l'humour sont des moteurs puissants de la motivation, et le changement peut surprendre sans inhiber et captiver. Si en plus, il y a les conditions nécessaires pour qu'ils ne se sentent pas en danger, s'ils ne doivent pas répondre à trop de questions directement, c'est un environnement idéal pour travailler et être motivé. Je note également que le type d'activité n'est pas le plus important dans la motivation, il joue un certain rôle, mais les autres critères ou les thèmes abordés sont ce qu'ils retiendront bien plus. Je note surtout que la participation orale à son degré le plus simple, comme avec la répétition de la part de toute la classe, est très importante pour rassurer les élèves, et qu'il ne faut pas la sous-estimer en pensant que c'est trop simple ou une perte de temps.

Chapitre 6. Les améliorations possibles de la séquence

Nous venons donc de voir quels peuvent être les facteurs influençant la motivation dans la séquence que j'ai proposée. Dans la présente partie, l'objectif est de diminuer ou éliminer l'impact négatif des aspects qui se sont montrés peu motivants, et accentuer ou multiplier les plus positifs d'entre eux. Nous reprendrons d'abord les activités qui composent la séquence, puis nous pourrions imaginer des compléments ou de nouvelles activités pour poursuivre notre réflexion.

1. Première activité : Le jeu pour commencer

Cette activité a pour atout principal la surprise. Je pense que c'est quelque chose qu'il faut absolument conserver, et de manière pragmatique, essayer de l'utiliser le plus souvent possible dans ses cours lorsque l'on est enseignant. Le jeu est également un élément intéressant, notamment pour ne pas pénaliser les retardataires, mais le pendu manquait peut-être d'enjeu, ou n'offrait pas une récompense très valorisante pour que les apprenants souhaitent y participer pleinement.

Il serait peut-être bon de trouver un autre jeu pour commencer, et le penser de telle sorte qu'il soit valorisant, sans mettre en danger la face des élèves. Il sera peut-être plus difficile, par contre, de réussir à y insérer l'annonce du thème de la séquence, mais rien n'empêche de procéder de manière plus classique, avant ou après. Les possibilités sont nombreuses, mais les autres facteurs trouvés dans les analyses précédentes peuvent servir à trouver un jeu adapté. Par exemple, le côté interactif, collaboratif ou coopératif peut être très présent dans les jeux.

Il existe un jeu que j'ai pu expérimenter, qui demande de construire une histoire de manière coopérative, je l'appelle « Racontez-moi une histoire ». Il y a plusieurs versions possibles, mais le principe reste le même : tous les participants doivent construire une seule et même histoire, et pour cela chacun d'entre eux va dire une phrase de son choix, avant de passer au suivant. Prenons un exemple : le premier joueur dit « Il était une fois, un petit ourson, qui vivait dans la forêt. », le second doit enchaîner sur cette introduction, et pourra dire « Cet ourson s'appelait Joris, et il avait beaucoup d'amis ! », et le troisième « Bastien, le lapin, est venu lui rendre visite. », etc. En l'état, c'est bel et bien coopératif, mais c'est très risqué, et la rapidité requise pour inventer une phrase sans préparation peut paralyser les élèves. Pour remédier à ce problème, mieux vaut laisser aux élèves présents quelques minutes de préparation tous ensemble, pour discuter et convenir des articulations générales de leur histoire. On peut également leur donner des mots-clés une fois les grandes lignes de l'histoire décidées. Néanmoins, même si on peut réduire le risque, il reste présent. Par contre, un autre point positif, c'est le sentiment d'avoir accompli quelque chose, avec une histoire aboutie. L'histoire peut également être drôle, et ne pas se prendre au sérieux, selon l'humeur de la classe. On peut d'ailleurs leur montrer que c'est possible en laissant au professeur le soin de choisir une première phrase accrocheuse, comme par exemple « Un martien entre dans un bar et dit ... » qui donne tout de suite le ton, et peut permettre de diminuer le sérieux de l'exercice, et donc la pression de réussite. Toutefois, un autre inconvénient existe, cette fois-ci au niveau de la durée, car ce jeu dure nettement plus longtemps qu'un simple pendu, et nécessite au minimum 30 minutes selon moi. Cette activité comporterait donc un risque élevé de blocage, mais avec un public connu, habitué à une participation orale dans une atmosphère détendue, je pense que c'est jouable.

Cependant, si les contraintes de temps sont parfaitement identiques, il existe peut-être une solution pour rendre ce pendu moins crispant pour les apprenants. Au lieu de les faire

participer en donnant les lettres les unes après les autres, le professeur peut lui-même les donner, au compte-goutte. Cela offre plus de temps aux apprenants pour chercher sans être perturbés, et ils n'ont qu'à participer lorsqu'ils sont certains d'avoir la bonne réponse. Le silence préalable aux prises de parole crée une sorte de compétition, et pousse les apprenants à tenter leur chance rapidement. Cela reste une lecture optimiste, mais ils se sentiront moins infantilisés avec cette forme de jeu, et cette improvisation calculée ajoutera encore à la nouveauté et la surprise.

2. *Seconde activité : Une tâche sociale réelle*

La deuxième activité se concentre elle sur une tâche de la vie quotidienne : lire un article sur le net. Même si lors de la construction de la séquence, ce n'est pas l'activité, mais le document qui m'intéressait, les résultats obtenus lors de l'expérimentation indiquent que c'est en se rapprochant de la réalité des apprenants et en sortant du cadre très didactisé de la classe qu'on arrive le mieux à capter l'attention des apprenants et à les motiver.

Ici, le contenu du document n'est pas le plus important, mais c'est son aspect authentique. L'idée d'utiliser un article trouvé sur un site d'information est donc bonne, mais au-delà de cette utilité, éveiller la curiosité et l'intérêt des apprenants est encore plus crucial. Je l'ai déjà plus ou moins exposé, mais l'article que j'ai trouvé ne me semble pas idéal. Ses points forts se trouvent dans sa longueur, que je trouve assez appropriée, et dans la difficulté de compréhension du texte, assez simple pour être sûr de ne pas frustrer les apprenants. Ses points faibles sont liés au contenu de l'article, qui n'est en rapport, ni avec le thème du journalisme, ni en lien avec d'autres thèmes potentiellement intéressants pour les apprenants, avec par exemple la France ou un point culturel, comme je l'ai fait dans le dialogue créé pour l'activité suivante. La difficulté d'utiliser des documents authentiques apparaît surtout lorsqu'ils sont liés à l'actualité, comme le veut le type de document qu'est l'article. J'ai abordé ces difficultés lors de la création de la séquence, en insistant sur le thème du journalisme, en soulignant que le sujet, très lié à la culture et l'actualité d'un pays, est donc difficilement compréhensible par des apprenants étrangers. Par contre, je pense qu'il est possible de sélectionner un article plus proche de sujets familiers ou recherchés par ce public. Le manga est un exemple utilisable qui m'intéresse personnellement, mais qui crée surtout un lien direct entre le Japon et la France. La France est le second consommateur mondial de ce produit, et de nombreuses choses se passent dans l'hexagone sur ce sujet. Un des symboles de cet amour français pour la bande dessinée japonaise, c'est la Japan Expo, qui se déroule chaque année à Paris et fait découvrir aux curieux français toutes les nouveautés provenant du Japon. En cherchant à partir de ce mot clé, j'ai trouvé un grand nombre d'articles, mais on retrouve souvent le problème de longueur et de vocabulaire trop complexe. Toutefois, en continuant mes recherches, je découvre cet article : [Ayakashi, le manga français à la cote \(cf Annexe 5\)](#). Avec l'expérience précédente de l'article un peu surprenant, pas si amusant que ça pour les apprenants, le côté un peu plus sérieux et informatif de celui-ci pourrait convenir. Suffisamment court pour être utilisé, et être résumé, le vocabulaire et les tournures de phrase ne sont pas trop compliqués et correspondent assez bien au niveau de la classe. Le vocabulaire peut tout de même représenter une difficulté, un challenge pour eux. Le support écrit est peut-être le meilleur moment pour proposer un défi aux élèves. Ils ont le temps et les moyens techniques pour y répondre, en faisant des recherches ou en consultant un dictionnaire en ligne. Un autre avantage de cet article, c'est qu'il contient une vidéo. L'article est parfaitement compréhensible sans regarder la vidéo, mais elle lui apporte un complément assez intéressant, étant donné que le contenu reste le même, mais sous une

autre forme. Le texte est un exemple assez représentatif des articles qu'on peut trouver sur internet, et la vidéo offre la même opportunité, en montrant un reportage diffusé à la télévision, lui aussi très bon exemple en son genre. Si la question de la durée de l'activité venait à se poser, cette vidéo pourrait être utile, puisqu'on peut parfaitement faire quelque chose d'optionnel avec.

Une amélioration possible au niveau de l'activité se trouve au niveau des questions de compréhension. On peut discuter de leur difficulté, qui était assez simple, ou de la manière de les poser, ou en tout cas d'interroger les élèves. La simplicité des questions a permis plusieurs choses aux apprenants. La première est de répondre rapidement et sans crainte lorsque Mr Peyron interroge les élèves individuellement. Mais nous allons réfléchir à une autre manière d'interroger les élèves, donc ce n'est pas forcément le plus pertinent. La deuxième, c'est de laisser le temps aux apprenants de ne pas se limiter à répondre aux questions, mais de pouvoir explorer le site, s'ils en ont envie. C'est une possibilité qu'il me semble important de garder pour renforcer l'aspect libre et authentique de l'activité, pour faire qu'elle reste le plus proche possible de la réalité. Le premier cas de figure à envisager, c'est de garder les questions, puisqu'elles sont assez simples et d'en préserver les avantages intéressants. Mais alors, l'idée consiste à changer la manière d'interroger les élèves, quitte à prendre plus de temps pour le faire. Leur simplicité permet à l'enseignant de les poser à l'ensemble de la classe, et attendre les réponses directes, sans avoir besoin d'interroger. S'il le faut, on peut lancer la dynamique en faisant répondre le professeur à la première question, après avoir très peu attendu, pour renforcer l'impression de facilité et donc de non prise de risque. Après réflexion, il semble que ces questions, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, rompent avec l'effet naturel et authentique de l'activité. C'est pourquoi j'ai pensé à reconsidérer l'importance des questions. Mais comment vérifier la compréhension, alors ? C'est sûrement trop radical de ne poser aucune question, mais il faut peut-être essayer de changer le type de question, et sortir du carcan des formulations habituelles. On pourrait demander aux étudiants directement ce qu'ils en pensent, et s'ils ont des commentaires à ce sujet, mais je crains que cette question soit bien trop ouverte et bien trop directe, et sans temps de réflexion, je pense qu'obtenir des réponses est très peu probable. Par contre, puisque certains étudiants ont parcouru le site d'eux-mêmes, ce comportement pourrait être une piste à creuser. En réfléchissant aux autres choses qu'un utilisateur lambda d'un site internet d'information fait, il peut parcourir le site, lire des articles, suivre des liens vers d'autres articles, regarder les vidéos, mais aussi, écrire des commentaires et discuter avec d'autres utilisateurs. Il me semble que ce serait une idée assez originale d'utiliser ce dernier élément à la place des questions. Car pour laisser un commentaire, il faut l'avoir lu et compris, c'est donc une façon détournée de vérifier la compréhension, tout en les rendant actifs. C'est aussi l'occasion de faire un travail en groupe, et pourquoi pas de lancer une discussion entre élèves pour dégager un avis général. On peut d'ailleurs penser que si tous discutent en même temps, le professeur peut prendre un rôle de médiateur et demander aux groupes ce qu'ils en pensent à l'issue de leurs discussions. Il sera alors temps de finir en écrivant le commentaire de la classe, et en le déposant sur le site. On peut encore demander à chaque groupe le commentaire qu'il voudrait laisser, puis élire le meilleur commentaire, et déposer celui-ci sur la page de discussion de l'article. Il faut noter que ces possibilités ont besoin d'un temps considérable pour être réalisées, et il faut donc prendre en compte la durée. J'estime ce temps à environ 50 minutes, voire plus, si les discussions vont bon train, avec 10-15 minutes de découverte de l'article et encore 10 autres pour découvrir le site, puis 20 minutes pour réfléchir à un commentaire et 5-10 minutes nécessaires à la mise en commun puis au choix.

Cette activité garde donc son aspect authentique, ancré dans le réel, et grâce à une utilisation des codes des sites d'information en ligne, la possibilité de commenter servira

quand même à vérifier la compréhension. En renforçant le lien entre l'article et ses lecteurs, ce travail aide à établir un lien direct avec l'utilisation de ce type de site, et les étudiants deviendront des acteurs sociaux à part entière.

3. *Troisième activité : Le dialogue en groupe, après la grammaire*

Pour cette activité, il n'est plus question d'authenticité, mais de faire progresser les apprenants sur des points précis. Un point de grammaire, d'abord, mais aussi la compétence orale requise dans l'échange de question réponse, surtout présent lors d'une interview. Les discussions seront mises en œuvre grâce à une activité connue et appréciée, le dialogue préparé en binôme. Ces bases reprennent la volonté des apprenants de la classe de FLE, relevée dans le questionnaire, ainsi que les observations faites pendant l'expérimentation, et semblent être correctes. Il reste donc à voir quels détails peuvent être améliorés.

D'abord, il faut revenir à la création de cette activité, partie de la volonté de montrer la partie écrite du journalisme, avec l'article, et celle orale, avec une interview. C'est pour moi le genre de texte le plus adapté, car il lie directement journalisme et dialogue. D'autant que, même si ce n'est pas exactement du quotidien, n'importe qui peut se faire interviewer dans la rue, et c'est donc une interaction sociale réelle. Je pense également que donner un modèle à reproduire aux apprenants est quelque chose de rassurant pour eux. Cet exercice doit rester une opération de réflexion, pas un conditionnement, faute de quoi elle échouerait dans son objectif, devenant un handicap. Cette considération reprend un principe bien connu en pédagogie, celui des exercices structuraux, où la répétition d'une formulation est la principale forme d'apprentissage de celle-ci. Par contre, comme j'ai pu l'observer, lorsque le professeur souhaite faire découvrir une construction grammaticale à sa classe, il reste difficile de faire formuler la notion directement à l'oral. C'est la raison pour laquelle je pense que passer par l'écrit à ce moment pourrait être bénéfique, pour qu'ils puissent essayer de faire des phrases eux-mêmes, avant de les essayer dans l'exercice de création du dialogue. Après une validation par les assistants et le professeur, il n'y aurait alors plus aucun risque à participer, puisque même si l'explication n'est pas clairement comprise, ils savent déjà que le résultat final est correct, et c'est ce qui les préoccupe le plus. Comme souvent, c'est un coût en temps supplémentaire, d'une dizaine de minutes, mais c'est réalisable sans problème.

Je me suis ensuite interrogé sur le texte exemple, et sa création. Je ne crois pas qu'un texte authentique soit nécessaire à cet endroit, mais si l'objectif est de montrer un exemple concret d'interview, mieux vaut être au plus proche d'une vraie interview. Lorsque j'ai créé le texte, j'avais déjà cette idée en tête, mais surtout, je me suis concentré sur la structure, et j'ai forcé le trait à ce niveau. C'est un texte semi-authentique, qui est à mi-chemin entre l'authenticité et la didactisation. J'avoue que j'ai voulu insérer quoi qu'il arrive une structure grammaticale, mais que je ne m'y suis pas pris de la bonne manière. Cette volonté d'insérer un point de grammaire a pris une place excessive dans la rédaction, et j'ai répété une structure qui me satisfaisait, en forçant le trait. Une analyse de sources plus variées m'a aidé à repérer qu'il n'y a pas de structure distinctement liée à ce genre de texte, ce qui m'a conduit précédemment à la créer, ou en tout cas, à l'amplifier outre mesure. Après avoir fait ce travail, je me rends compte que la structure que j'ai proposée n'est donc pas si fréquente, voire même peu utilisée. En réalité, le principe des interviews laisse beaucoup de liberté à l'interlocuteur. Les journalistes essaient d'ouvrir les questions, tout en les rendant claires et concises. Et pour ce faire, ils divisent leurs questions en deux parties. Le thème de la question est exposé, et le problème est introduit comme ils veulent, puis dans un deuxième temps, ils donnent la parole avec une question simple, comme

« Qu'en pensez-vous ? » ou « Vous avez une opinion ? ». Une constante de l'interview est aussi de préparer une question par sujet abordé. Grâce aux questions ouvertes, l'interviewé peut parler librement, et il est inutile de renchérir avec une question sur le même sujet. Il faut noter que cette technique s'applique principalement aux personnes célèbres, aux acteurs qui viennent parler d'un film, aux politiques qui souhaitent faire des déclarations, etc. Des interviews plus rapides existent, et par exemple, lorsque l'on parle à des inconnus dans la rue, on dit qu'on fait un micro-trottoir. Ici, c'est un peu différent, le but est de n'avoir qu'une question, qu'on veut originale, et de la poser à un maximum de gens dans la rue. Inutile de préciser que cela ne nous intéresse pas ici, parce que le micro-trottoir ne constituerait pas un support assez riche. Bien qu'il soit plus probable dans leur vie, il vaut mieux se centrer sur un entretien en face-à-face classique. Ce qui nous ramène à une interrogation que nous avons eue auparavant : ce cadre de dialogue n'est-il pas déséquilibré, puisque sa construction relève de l'interviewer, et ne concerne pas l'interlocuteur ? En réalité, ce n'est pas si gênant que cela, parce que le dialogue sera créé en binôme. En effet, c'est rare que lorsque les élèves font un dialogue, ils se contentent de faire chacun leur partie, à tour de rôle, sans en discuter avec leur partenaire. Les deux vont donc se demander en même temps comment appliquer le point de grammaire. Je pense donc que malgré un certain côté asymétrique, cela ne pose pas de problème, surtout si d'un autre côté nous arrivons à nous rapprocher de la réalité.

Il faut maintenant se repencher sur le texte. Je commencerai avec cette introduction de journal télévisé. D'après moi, elle est correcte, et bien qu'elle doive rester courte, elle gardera les points clés de ce type de texte. Par contre, on peut tout de même la changer un peu pour attirer l'attention du spectateur sur le fait que l'invité interviewé est important, et le rajouter directement dans cette partie. C'est donc ce que je vais essayer de faire en partant du texte original, et en le modifiant légèrement : « Notre invitée spéciale ce soir pour en parler, Florine, étudiante de 24 ans à Paris, et porte-parole du mouvement ». Ensuite, nous avons différents thèmes déjà présents dans le texte original, et utilisables pour faire des questions larges :

« P - Bonsoir, les jeunes français sont dans la rue et manifestent. Pouvez-vous nous expliquer pourquoi ?

F - Bien sûr. C'est parce qu'ils sont français !

P - Pardon ? Je ne comprends pas ...

F - Les français adorent faire la grève, faire des manifestations. Ils sont toujours en colère. Donc ils sont très souvent dans la rue !

P - Je comprends. Mais les gens disent que les étudiants sont en colère parce qu'ils ne peuvent pas partir au Japon facilement. C'est la raison de cette manifestation ?

F - Oui, ils veulent partir au Japon pendant leurs études. C'est très simple grâce au programme Erasmus en Europe, mais pour le Japon, il n'y a pas de programme !

P - D'accord, merci pour ces précisions. Les français aiment effectivement beaucoup le Japon, et surtout les mangas. C'est exagéré ou c'est vrai ?

F - C'est vrai ! Ils adorent les mangas, mais aussi toute la culture japonaise ! En plus, ils aimeraient apprendre la langue japonaise, qui est très belle et exotique.

P - Merci beaucoup d'avoir répondu à nos questions, Florine. Je pense que les téléspectateurs comprennent mieux le point de vue des jeunes, désormais. »

Le texte garde ses qualités, avec de l'humour et un peu de culture, tout en étant encore un peu plus proche d'un vrai journal télévisé. Par contre, et ce sera peut-être un peu déroutant pour les apprenants, la structure à repérer n'est plus réellement grammaticale, mais relève plus du genre de texte. L'idée que nous avons exposé juste avant va donc s'avérer capitale, il faut absolument laisser aux apprenants le temps d'échanger et de mettre par écrit ce qu'ils pensent avoir trouvé. Je leur donnerai ensuite un retour sur leurs

trouvailles, puisque c'est quelque chose d'inhabituel pour eux, étant donné que ça sort de la sacro-sainte règle de grammaire. Il faut donc que l'équipe des professeurs guide les élèves ou groupes un par un, en leur demandant « Regardez les phrases du journaliste, est-ce qu'elles ont des points communs ? Des constructions similaires ? ». Ce travail d'analyse consiste à distinguer les formes des phrases interrogatives. Le but est de repérer un mélange avec formes affirmative puis interrogative, et de continuer en demandant si les questions semblent longues, si on peut y répondre par oui ou par non, si leurs réponses semblent longues. Le plus dur reste l'introduction de cet exercice par Mr Peyron, car il est contraire à leurs habitudes, et peut donc paraître bizarre ou incompréhensible. Il faut choisir ses phrases : « Bon, ce dialogue est intéressant parce que c'est très typique d'une ... ? C'est un mot anglais ? Oui, une interview. On va voir comment les journalistes écrivent leurs questions. Essayez de repérer le type de phrases utilisé, le temps utilisé. Est-ce que ces phrases sont toutes identiques, sont toutes longues ? Discutez-en en petits groupes, et essayez de faire vous-même quelques questions, comme dans le dialogue. D'accord ? On va passer vous aider avec Florine et Thibault. Alors c'est parti ! ». Maintenant, nous avons le texte et nous avons son exploitation au niveau de sa structure propre.

Il reste la partie finale de cette dernière activité, lorsque les apprenants préparent eux-mêmes un dialogue. Mais là, je ne vois pas de modification significative à apporter. Des possibilités existent, et les apprenants pourraient avoir plus de matériel, par exemple, mais je crois qu'il vaut mieux laisser le champ libre, et encourager l'inventivité et la liberté d'expression. Ils ont un modèle concret, et c'est la seule chose dont ils ont besoin pour être rassurés et faire quelque chose d'identique. La manière d'interroger les groupes une fois qu'ils ont fini peut être légèrement différente, mais cela prend du temps. Il s'agit de laisser le temps aux apprenants de tous finir sans être stressés, et d'apporter les corrections utiles avant qu'ils finissent par tous passer devant la classe pour présenter leur dialogue. Ils pourraient, selon la durée de cours restante, récupérer un peu de temps.

4. Temps global : Allonger la séquence

Avec la durée totale de cette séquence augmentée par toutes ces améliorations potentielles, je pense que nous pouvons quasiment faire deux cours entiers. D'abord, une activité d'introduction de 30 minutes environ, puis l'exposition du thème de la séquence, la première partie devrait durer environ 35 minutes. Ensuite, la seconde activité, avec toutes les possibilités chronophages, dure selon moi 50 minutes. La dernière activité quant à elle, peut aller jusqu'à 75 minutes, avec le dialogue présenté par les professeurs (10m), la relecture par la classe (5m), l'exercice de repérage et de reproduction de la structure (15m), puis la création du dialogue (20m) puis la correction (10m) et enfin le passage devant la classe de tous (15m). Pour simplifier la compréhension, voici le tableau qui rend compte du temps passé pour réaliser chaque activité :

Jeu	Article	Interview
35m	50m	75m

Figure 6 : Tableau des durées des activités

A partir de là, l'idée est de séparer la séquence en deux cours. Mais où faire cette séparation ? A la fin d'une activité. Après un rapide coup d'œil sur le tableau qui reprend les durées des activités, la séparation doit intervenir après l'activité sur l'article. L'activité sur l'interview prendra quant à elle un cours quasiment à elle-seule.

Cependant, il reste du temps à utiliser lors des deux cours : 5 minutes pour le premier cours, et 15 minutes pour le second. L'idée des devoirs pour combler ces temps libres m'apparaît rapidement. Il est possible d'en donner pendant les dernières minutes du premier cours, puis d'en faire la correction au début du suivant, et je crois que le timing est assez idéal pour cela. Mais se pose la question des devoirs, quels devoirs, et dans quel but ?

Je ne crois pas qu'il soit cohérent de vouloir insérer un point sans rapport direct, ou même simplement nouveau, le temps restant ne le permet pas. Par contre, nous pouvons reprendre la fin de la seconde activité et voir ce que nous pouvons proposer en lien avec elle. Elle s'articule autour des commentaires laissés après l'article, et nous avons envisagé deux options, une où chaque groupe crée son commentaire et où l'on élit le préféré de la classe, et une où la classe réfléchit d'un bloc et se met d'accord sur un seul commentaire. Si l'on conserve la deuxième option, il y aura très peu de travail personnel ou en petit groupe, et ce sera un travail de classe, ce qui entraînera moins de compétition entre les groupes et plus de collaboration. Cela va permettre de différencier l'activité 2 de l'activité 3, avec des groupes différents, mais également laisser l'option de proposer aux apprenants un travail personnel entre temps, et c'est là que nous pouvons inscrire notre démarche de devoir à la maison.

Il me semble donc intéressant de travailler sur les commentaires. Il y a une nouvelle fois deux possibilités selon moi, la première c'est de demander un commentaire personnel sur l'article utilisé durant le cours, pour permettre à tous les apprenants de comparer leurs résultats et voir ce qui pourrait être dit, mais la deuxième est un peu plus poussée, et il pourrait s'agir de demander aux apprenants d'écrire un commentaire pour n'importe quel article sur le net. Cette seconde option les encouragerait à surfer sur internet et trouver un article qui les intéresse vraiment, sur un plan personnel, et va réellement dans leur quotidien. Un avantage c'est que cela rend les autres apprenants moins passifs, car lorsque l'on va procéder à la correction, ou du moins à l'écoute des commentaires, les autres élèves vont devoir chercher de quel genre d'article il s'agit, de quel thème il parle, dans quel journal il a été trouvé, etc. Cela demande plus de travail aux apprenants, par contre, et nous avons vu qu'ils ne faisaient pas forcément leurs devoirs, pour des raisons variées. La solution serait peut-être de rendre ce travail optionnel ? Mais si c'est le cas, on court le risque de n'avoir aucun travail de fait, et donc d'avoir un excédent de temps pour le second cours. Sans rendre ces devoirs optionnels, si lorsque l'on interroge, l'étudiant n'a pas fait le travail, on peut directement passer au suivant, ou même mieux, demander à la classe qui a fait ses devoirs, et interroger ceux qui le veulent, ou en tout cas parmi ceux qui ont fait leur travail. Le but étant comme dans le reste de la séquence, de ne pas faire risquer aux apprenants d'être ridicules. Je pense donc conserver cette seconde option de commenter des autres articles, tout en demandant qui a fait le devoir, puis interroger au sein de ce sous-groupe.

Nous avons donc une séquence finale modulable, avec plusieurs options, faisable en un ou deux cours d'une heure et demie, qui se concentre sur des activités qui sont des actions sociales réelles, liées au journalisme, aux informations. On pourra y trouver :

- Une première activité de jeu assez libre pour créer une dynamique, amusante ou en tout cas surprenante,
- Une seconde activité de compréhension globale d'un article, conclue par des commentaires,
- Puis une troisième activité sur une interview télévisée, qui sera imitée par les apprenants.

Encore une fois, pour faciliter la compréhension, voici un tableau reprenant le déroulement de la séquence :

Premier cours de 90m			Second cours de 90m	
Jeu	Article	Devoirs	Correction	Interview
35m	50m	5m	15m	75m

Figure 7 : Tableau des durées des cours et activités

Au final, même si les bases sont restées les mêmes après l'expérimentation, nous avons amélioré cette séquence ([cf Annexe 6](#)), en nous inspirant des points positifs relevés, et nous avons essayé de les réutiliser dans les autres parties de la séquence.

Conclusion

La conclusion sera pour moi l'occasion de faire un récapitulatif de tout ce que j'ai pu apprendre durant mon stage, durant l'expérience entière, mais avant cela, de revenir sur le cœur de ce mémoire, la motivation à l'université au Japon.

1. La motivation à l'université au Japon

J'avais un certain nombre d'a priori sur les élèves japonais, de par mes connaissances personnelles sur le pays et son système scolaire. Mais vivre là-bas avec eux m'a fait changer d'avis sur leur environnement, et sur eux. En constatant l'écart entre mes représentations et ma perception sur le terrain, j'ai souhaité en comprendre la signification. A l'université, les étudiants sont assez peu motivés par leur futur, et préfèrent justement profiter de leurs dernières années de liberté, de jeunesse et d'insouciance. Cela semble étrange de parler de cette manière de jeunes adultes, et c'est une sensation qui n'est pas présente immédiatement, étant donné qu'ils sont assez réservés durant leurs cours, mais on ressent une volonté de s'amuser dès que c'est permis, ou en dehors des cours. De sorte que pendant la classe, c'est assez spécial, tant ils semblent parfois complètement ailleurs. Mes premières réactions étaient liées à ma propre expérience à la faculté, et j'ai été un peu choqué par cette attitude, choqué et déçu, même, moi qui fantasmais sur les asiatiques (et encore plus les japonais) très travailleurs. Mais en faisant des recherches, j'ai compris que ce n'était pas lié directement au cours ou à l'enseignant, mais donc à la culture, de l'école à l'emploi. D'ailleurs, dans le cours avec Mr Peyron, ce sentiment était moins présent, et ça ne me semblait pas très logique. Le cours est avec un professeur français qui parle très peu japonais, il est assez difficile, très différent de leurs cours habituels, et ils sont mis à contribution régulièrement. Alors pourquoi ? Pourquoi est-ce qu'ils me disent adorer le cours de français, surtout si la faculté n'est pas une fin en soi pour eux. J'ai dû attendre de voir les retours du questionnaire pour comprendre que le français n'est pas quelque chose qu'ils vont utiliser plus tard, mais c'est plus de l'ordre du hobby, de la curiosité, de l'intérêt personnel. Cela explique alors plus facilement leur motivation dans les cours de français. Mais pourquoi plus particulièrement avec Mr Peyron ? Parce que dans les cours avec d'autres enseignants, ce n'est pas la même chose. Je me suis d'abord dit que c'est parce qu'il est natif, et donc leur offre un accès direct à la culture française. Mais il y a plus que ça, et je l'ai découvert durant l'expérimentation. Car il est important de surprendre les apprenants, de modifier leurs habitudes, de leur donner de nouveaux moyens d'expression. Ce n'est pas sans risque, bien sûr, parce que les étudiants peuvent très bien abandonner et ne pas participer, et perdre toute motivation en voyant la difficulté. Mais si on réussit à prendre le temps de les accompagner, de leur donner toutes les clés pour réussir, même des activités différentes, les choses se passent bien, et apportent un changement bienvenu dans la fréquente monotonie des cours. En tout cas, si je dois résumer ce qui est primordial pour qu'un étudiant japonais de français à l'université soit motivé, je pense immédiatement à deux choses : la surprise et la culture. Et même si c'est que j'ai essayé, modestement, d'apporter durant mon stage, je tiens à dire que c'est surtout le travail de Mr Peyron qui a produit ce type de résultat positif.

2. Les apports personnels

J'aimerais également parler des apports personnels de toute cette expérience. C'était vraiment un rêve devenu réalité, pour moi, et même si je me suis concentré sur le stage, bien entendu, j'ai pu apprécier la vie dans ce pays que j'aime tant, le Japon. L'expérience

est d'autant plus importante pour moi qu'elle correspond parfaitement à mes envies, à mon plan de carrière. Je souhaite, lorsque je le pourrai, aller vivre là-bas, et enseigner à l'université, comme mon mentor durant ce stage. J'ai donc pu avoir un aperçu prolongé de ce que pourrait être mon métier. D'un point de vue extérieur, en observant les cours, d'un point de vue enseignant, en discutant avec Mr Peyron et Mr Ogura, et du point de vue des élèves, en devenant proche d'étudiants japonais. Je me rends d'ailleurs compte de la chance que j'ai eue lorsque j'ai réussi à trouver ce stage, et à quel point il pourrait se révéler crucial pour mon futur professionnel. Cela a même renforcé ma volonté de suivre ce chemin, malgré mes hésitations quant à un potentiel doctorat.

Au sujet de ce mémoire en lui-même, je suis satisfait d'avoir mené à bien cet exercice académique, malgré quelques soucis de motivation - très ironiques - qui m'ont fait réfléchir de manière plus fine, avec des avis extérieurs, sur une de mes préoccupations principales concernant le métier d'enseignant. Un détail, toutefois, me restera en tête pour ce qui est de la séquence que j'ai préparée : aurais-je eu les mêmes résultats avec une autre classe ? Une classe « lambda », pas encore habituée à un style d'enseignement similaire ? J'avoue qu'en plus de la question de la réussite d'un point de vue personnel, ce mémoire entier a comme sujet d'études une classe qui est loin des clichés sur les apprenants japonais, ce qui pourrait être un de ses plus gros défauts, involontairement.

Un regret que je pourrais toutefois exprimer, c'est le fait que je n'ai pu être qu'assistant, et que je n'ai que rarement participé à la classe. Mon expérience devant la classe se limite à quelques activités, et un cours préparé en binôme avec ma collègue assistante Florine. Je comprends parfaitement le raisonnement de mon tuteur, et le respecte, mais c'est vrai qu'à titre personnel, c'est un peu frustrant. D'autant qu'à chaque fois que j'ai pu passer devant le tableau, j'avais l'impression d'apprendre beaucoup, et encore plus après en discutant avec mes pairs, qui m'offraient un avis extérieur sur mon comportement d'enseignant. J'ai notamment appris sur la manière d'écrire au tableau, j'ai pu presque réapprendre à écrire de cette manière, j'ai appris à laisser le temps aux élèves de réfléchir, et de ne pas les presser, j'ai appris à gérer le temps, lorsque l'on en a très peu (même si sur ce point, c'est toujours complexe, et je crois que ça le restera encore un certain temps), j'ai appris que ce que j'ai pu étudier n'est qu'une manière de faire, mais qu'il fallait surtout que je trouve la mienne.

Et une des choses les plus importante, si ce n'est la plus importante, c'est que l'enseignant doit rester lui-même. C'est la condition sine qua none pour réussir un cours, et avoir l'impression de le réussir lorsque l'on est professeur. Cela peut paraître étrange, mais les élèves ne recherchent que très peu des professeurs comme on les imagine habituellement, ils veulent quelqu'un qui ne va pas simplement leur « transmettre des connaissances », mais plutôt partager des moments, des histoires, des anecdotes, comme un autre être humain normal. Le statut de professeur n'est pas vraiment ce qu'ils veulent, et même s'il faut s'efforcer d'être une figure d'autorité pour que la classe puisse suivre un cours normal, ça s'arrête là. Je l'ai souvent vu, lorsque l'humour trouve une place lors d'un cours, la distance entre apprenants et professeur s'estompe, et c'est la même chose avec des anecdotes, ou des détails savoureux sur la culture. Les élèves n'ont pas envie d'être en cours, et tout ce qui leur rappelle qu'ils y sont est un frein plus ou moins important à leur motivation. Et ce même s'ils sont friands de grammaire, ou qu'ils veulent comprendre tout parfaitement. L'important, c'est de le comprendre, et de faire en sorte de ne pas se focaliser sur le programme, mais plutôt sur ce qui peut les intéresser, et ensuite de construire les cours autour de ces idées. Je sais, bien sûr, que c'est un idéal difficile à atteindre, parce que le programme reste prioritaire, et parce qu'on n'a pas forcément toujours d'idée, mais plus on essaye de respecter leur désir, plus les apprenants apprécieront, et meilleurs seront les

cours pour tous. C'est un cercle vertueux que seul l'enseignant peut enclencher, vu sa position, mais qui sera largement bénéfique.

Sur cette note, d'ailleurs, mes quelques expériences dans le domaine du FLE se sont trouvées renforcées par ces réflexions. Je n'ai jamais eu à porter la responsabilité du poste d'enseignant, mais j'ai été assistant de langue, assistant / stagiaire, et lecteur / assistant de langue, jusqu'à aujourd'hui, et à chaque fois, j'ai remarqué de manière extrêmement nette que n'étant pas professeur, les élèves me voyaient tous d'une manière différente. Cette distinction a eu des effets assez étonnants, beaucoup semblent positifs, et quelques-uns négatifs. Les élèves sont curieux, ils oublient la classe, et peuvent même aller jusqu'à avoir une relation amicale, complice ou en tout cas sympathique avec moi, ils voient en moi « le français », cette personne étrange qui représente à elle seule un pays entier. Selon leur âge, je peux donc être un mec bizarre venu d'ailleurs, un « faux prof » ou une porte directe vers la France, ou un peu tout à la fois. D'ailleurs, le côté négatif quand on n'est pas reconnu comme un professeur, c'est que l'autorité qui va avec la fonction peut disparaître, et conduire à des classes très peu respectueuses du cours. En tout cas, ça m'a appris énormément sur le métier d'enseignant, en fait, puisqu'on se rend compte des facteurs nécessaires au bon déroulement de la classe, mais aussi des choses qu'on peut améliorer, si on réussit à se mettre dans une autre position et voir les choses sous un autre angle.

Il me tarde désormais de mettre en pratique, en conditions réelles, ces précieuses observations, et voir comment je peux construire un cours tout en ayant cette obligation de programme qui me fait si peur, tout en étant paradoxalement et étrangement (peut-être trop) rassurante. J'en ai un peu peur, d'ailleurs, parce qu'il a toujours été la cause de privations chez les enseignants que j'ai croisés, qui ne pouvaient quasiment jamais faire ce qu'ils voulaient, et de stress chez les apprenants, qui ne veulent pas apprendre mais réussir leurs contrôles. Et aussi parce que lorsque l'on est enseignant, on a un fil conducteur qu'on peut se contenter de suivre, pour « arriver au bout », et j'y vois un risque de sombrer dans la facilité et un ennui aussi mortel pour les élèves que pour nous-même.

Bibliographie

Amadiou, F. & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV(2) pagination en cours. Repéré à <http://apliut.revues.org/5155>. DOI : 10.4000/apliut.5155

Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (2), 189-199.

Castellotti, V. (2010). Enseignement du français et plurilinguisme au Japon: pour une didactique contextualisée. *Revue japonaise de didactique du français*, 5(1), 9-27.

Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, Volume 16, p. 145-164. Repéré à <http://aile.revues.org/801>

Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, Volume 147, p. 107-128.

Coubard, F. & Pautet, A. (2003). L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les japonais. *Ela. Études de linguistique appliquée*, Volume 4(132), p. 429-444.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and elf-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 35(1). Repéré à <http://apliut.revues.org/5315>. DOI : 10.4000/apliut.5315

Faggion Bergmann, J. C. (2009). *Manuel et Transposition dans l'enseignement des langues: entre savoir à enseigner, savoirs enseignés et savoirs appris, le manuel comme instrument de motivation: étude d'un exemple dans l'enseignement actuel du français langue étrangère au Brésil* (Thèse de doctorat, Lyon 2). Repéré à <https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3je-6gtrOAhWqKcAKHSiPDYkQFggkMAE&url=http%3A%2F%2Ftheses.univ-lyon2.fr%2Fdocuments%2Fgetpart.php%3Fid%3D1292%26action%3Dpdf&usg=A>

FQjCNHrHuaY1iiULHjzaEfHjPJSIN76JQ&sig2=2nNvnHKDNWNGIqO2_XAV9
Q

Fenouillet, F., & Tomeh, B. (1998). La motivation agit-elle sur la mémoire. *Éducation permanente, Volume 136*(10), 37-45.

Fenouillet, F. (1999). *La motivation à l'école*. Communication présentée aux 10è Entretiens de la Villette, Cité des Sciences et de l'Industrie.

Fenouillet, F. (2005). La motivation : perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers, Volume 4*(83), p. 100-109.

Filisetti, L., Wentzel, K. & Dépret, E. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie, Volume 155*, p. 45-56. Repéré à <http://rfp.revues.org/220>. DOI : 10.4000/rfp.220

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie, Volume 155*, p. 5-8. Repéré à <http://rfp.revues.org/59>

Galand, B., Philippot, P. & Frenay M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie, Volume 155*, p. 57-72. Repéré à <http://rfp.revues.org/225>. DOI : 10.4000/rfp.225

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second-Language Learning.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.

Goffman, E. & Kihm, A. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Ed. de minuit.

Hee Park, S. (2002). L'oral et les apprenants coréens. Problèmes de phonétique et de culture. *Ela. Études de linguistique appliquée, Volume 2*(126), p. 201-210.

Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise: représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon* (Doctoral dissertation, Paris 3).

Janovet, F. (2012). *Influence du geste professionnel d'atmosphère sur la dynamique motivationnelle propre à chaque élève et sur la mise en œuvre d'un climat de classe favorable aux apprentissages*. (Mémoire de maîtrise, Université d'Orléans). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00759304/document>

Jardou, A. (2010). *La motivation, la langue et la culture étrangère : vers une motivation interculturelle plus efficace dans les manuels de FLE en Syrie*.

(Mémoire de maîtrise, Université de Grenoble). Repéré à <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00568582>

Khandelwal, K. A. (2009). Effective Teaching Behaviors in the College Classroom: A Critical Incident Technique from Students' Perspective. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 299-309.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3ème édition). Dunod.

Mangenot, F. & Phoungsub, M. (2010). Un dispositif d'aide à la rédaction par incitations et socialisation. *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XV, p. 101-119. Repéré à www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-101.htm

Naito, S. (2002). Difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français à un public japonais. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (2), 145-155.

Nishiyama, N. (2009). L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est: pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 54-70.

Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage?. *Le français aujourd'hui*, (3), 75-84.

Robert, J-M. (2002). Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois. *Ela. Études de linguistique appliquée*, Volume 2(126), p. 135-143.

Suzuki, É. (2001). La grammaire dans l'enseignement/ apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon. *Ela. Études de linguistique appliquée*, Volume 2(122), p. 143-151.

Tarondeau, J-C. (2002). *Le management des savoirs* (3^e éd.), Paris : Presses Universitaires de France.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck. DOI : 10.3917/dbu.viani.2007.01

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français* (Vol. 10). Montréal : ERPI.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.

Sitographie

La NASA affirme qu'il existe d'autres formes de sport que le foot dans l'univers. (2014, 7 juillet). *Le Gorafi*. Repéré à <http://www.legorafi.fr/2014/07/07/la-nasa-affirme-quil-existe-dautres-formes-de-sport-que-le-foot-dans-lunivers/>

Le dirigeant de Nintendo reçoit des bananes par centaines sur Twitter. (2014, 26 juin). *Huffington Post*. Repéré à http://www.huffingtonpost.fr/2014/06/26/nintendo-bananes-twitter-bananasforiwata_n_5532214.html?utm_hp_ref=fr-techno

Loeb, S. (2016, 9 juillet). Ayakashi : le manga français a la cote. *Culturebox*. Repéré à <http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/bande-dessinee/ayakashi-le-manga-francais-a-la-cote-242847>

Une salade de pommes de terre à plus de 40.000 dollars sur Internet. (2014, 8 juillet). *20 minutes*. Repéré à <http://www.20minutes.fr/web/1416259-20140708-salade-pommes-terre-plus-40000-dollars-internet>

Table des illustrations

Figure 1 : Variables qui influencent l'apprentissage scolaire (Viau 2003)	16
Figure 2 : Alphabet japonais : les kana	22
Figure 3 : Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'étudiant (Viau 1999) ..	27
Figure 4 : Tableau récapitulatif des facteurs de motivation d'après les réponses au questionnaire.	43
Figure 5 : Tableau récapitulatif des termes clés issus de l'analyse du questionnaire	46
Figure 6 : Tableau des durées des activités	65
Figure 7 : Tableau des durées des cours et activités.....	67
Figure 8 : Capture d'écran de l'article sur le site 20 Minutes : http://www.20minutes.fr/web/1416259-20140708-salade-pommes-terre-plus-40000-dollars-internet	86
Figure 9 : Capture d'écran de l'article sur le site Culturebox : http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/bande-dessinee/ayakashi-le-manga-francais-a-la-cote-242847	90

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire	77
Annexe 2 Réponses au questionnaire, et première analyse	80
Annexe 3 Article de 20 Minutes utilisé dans la séquence	86
Annexe 4 Déroulé de la séquence pédagogique	87
Annexe 5 Article de Culturebox utilisé pour la séquence améliorée	90
Annexe 6 Déroulé amélioré de la séquence	92

Annexe 1

Questionnaire

Questionnaire sur la motivation

Sexe :

Âge :

Objectif

Ce questionnaire va me servir pour mon mémoire. Grâce à ces questions, je vais essayer de faire une petite leçon qui correspond à ce que vous attendez d'un cours de français !

Instructions

Lisez les questions et répondez-y. Entourez toutes les réponses qui vous conviennent, il peut y avoir plusieurs réponses par question. Ou écrivez directement la réponse.

Partie I : Pourquoi apprendre le français ?

- 1) **Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ?**

- 2) **Pourquoi avez-vous choisi de suivre des cours de français à l'université ? (Plusieurs réponses possibles)**
 - a. Pour pouvoir rentrer à Sophia
 - b. Pour mon futur professionnel
 - c. Pour continuer mes cours du lycée
 - d. Pour découvrir la culture française
 - e. Pour aller vivre en France
 - f. Pour avoir un cours facile
 - g. Pour être en cours avec mes camarades
 - h. Pour être avec un professeur que j'apprécie
 - i. Pour avoir un emploi du temps qui me convient
 - j. Pour une autre raison : Ecrivez la raison

Partie III : Quel rôle a l'enseignant dans votre motivation ?

- 1) **D'après vous, pendant un cours, est-ce que l'enseignant doit parler plus que les élèves ?
Autant ? Moins ?**

L'enseignant doit parler :

Beaucoup plus / Un peu plus / Autant / Un peu moins / Beaucoup moins

- 2) **Quand un enseignant vous corrige ... (Plusieurs réponses possibles)**

- a. Vous pensez que ça vous aidera la prochaine fois.
- b. Vous savez que vous ne vous en souviendrez plus la prochaine fois.
- c. Vous êtes embarrassé, gêné.
- d. Vous vous en moquez, ça vous est égal.

- 3) **Quand un enseignant vous félicite ... (Plusieurs réponses possibles)**

- a. Vous êtes content.
- b. Vous allez participer encore plus.
- c. Vous êtes embarrassé, gêné.
- d. Vous vous en moquez, ça vous est égal.

- 4) **Que peut faire un enseignant pour vous motiver ?**

Annexe 2

Réponses au questionnaire, et première analyse

Réponses questionnaires :

Partie 1

1) Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français :

Parce que j'ai voulu parler le français.

J'ai choisi cette section parce que je voudrais parler la langue française. J'aime les livres ceux de Patrick Modiano. Je vais aller à Paris cet été et étudier à l'université Paris X.

Parce que le français est différente avec le japonais et j'aime la prononciation de français. Elle est très élégante.

Parce que je voudrais savoir, comprendre et apprendre les culture différentes. Par exemple, français et africain. Si on parle français et anglais, on peut visiter partout dans le monde.

Parce que je voudrais comprendre le français pour le travail (je travaille pour des entreprises françaises), et je voudrais lire des littératures français en français.

Au lycée, j'ai dû choisir une deuxième langue étrangère, soit l'espagnol soit le français. Moi, je faisais la danse classique en école, et ma mère pouvait parler le portugais, donc j'ai choisi le français.

J'étudie le français depuis 12 ans. Quand j'étais une élève d'école secondaire, j'étudie l'anglais aussi. Mais j'aimais mieux le français. Donc j'ai choisi d'apprendre le français.

Parce que j'aime les cuisines françaises, les gâteaux et le français. En particulier, j'aime les macarons. Et dans mon école primaire, mon collège et mon lycée, on a des cours de français. Donc j'ai choisi d'apprendre le français dans l'université.

Parce que j'aime l'art de la France.

Parce que j'habitais en Belgique dans mon enfance et j'allais à l'école locale, donc j'étudiais le français et je l'apprenais, mais je l'ai oublié depuis retour dans mon pays. C'est pour raison que j'ai choisi d'apprendre le français.

Parce que j'aime la France depuis longtemps.

Parce que je m'intéressais à l'art français et la littérature française.

Je m'intéresse à la culture française et je veux lire des romans français.

Parce que je voulais étudier la littérature française. Quand j'étais au lycée mon senpai m'a appris beaucoup de choses, pas seulement les études mais aussi une connaissance dans ma vie. Il a étudié la littérature française à l'université donc j'ai devenu vouloir étudier ce qu'il a appris.

Parce que je voudrais lire la littérature française en français.

2) Plusieurs réponses possibles

- | | |
|--|----|
| a) Pour pouvoir rentrer à Sophia | 2 |
| b) Pour mon futur professionnel | 3 |
| c) Pour continuer mes cours du lycée | 5 |
| d) Pour découvrir la culture française | 12 |
| e) Pour aller vivre en France | 4 |
| f) Pour avoir un cours facile | 1 |
| g) Pour être en cours avec mes camarades | 2 |

- | | |
|--|---|
| h) Pour être avec un professeur que j'apprécie | 2 |
| i) Pour avoir un emploi du temps qui me convient | 0 |
| j) Pour une autre raison | 0 |

Partie 2

1) Qu'est-ce qui vous pousse à participer en classe ?

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| a) L'enseignant | 9 |
| b) Les activités | 8 |
| c) L'ambiance | 7 |
| d) Vos objectifs personnels | 6 (obtenir des unités) |

2) Quel type d'exercice aimez-vous faire ?

- | | |
|--|------------|
| a) Activité de répétition à l'oral | iiiiiii |
| b) Dictée | iiii |
| c) Texte à trous | ii |
| d) Recherche de documents sur internet | iii |
| e) Conversation | iiiiiiiiii |
| f) Compréhension de texte | iiiiiiiiii |
| g) Questions de grammaire | iiiiii |
| h) Apprentissage de vocabulaire | ii |

3) Donnez des adjectifs

- | | |
|--------------------|----------|
| X Joyeux | iiiiii |
| Compréhensible | ii |
| X Intéressant | iiiiiiii |
| Articulé | i |
| Libre | i |
| X Individuel | i |
| X Communicatif | i |
| Pensant | i |
| X Pas trop bruyant | i |
| X Participant | i |
| X Utile | ii |
| X Sympathique | i |
| X Vif | i |
| X Amusant | iii |
| X Pratique | ii |
| X Mutuel | i |
| X Profitable | ii |
| X Animé | i |
| X Enjoué | i |
| X Energique | ii |
| Gentil | i |
| Positif | ii |
| X Gai | i |
| X Actif | iii |
| Grammatical | i |

X Interactif	i
X Dynamique	i
Culturel	i
Historique	i
Impartial	i
Élégant	ii
Beau	i
Difficile (adapté au niveau)	i
Sérieux	i
Attirant	i

4) Pensez-vous que travailler avec un ordinateur est motivant ? Pourquoi ?

Oui iiiiiiiiii
Non iiii

Oui :

Les écrits restent

Consulter des photos et des sites pour comprendre

Recherche d'informations x2

Très utile pour l'exercice oral

Beaucoup de textes sur le net

On peut essayer de faire plus de choses avec les ordinateurs, et les cours peuvent devenir très intéressants. Mais un ordinateur pour chaque étudiant, je pense que ce sera difficile de garder l'intérêt des étudiants, surtout dans les grandes salles. (De temps en temps, je fais autre chose.)

Je voudrais faire plus d'exercices à l'oral en cours. Si l'on utilise des ordinateurs pour faciliter la conversation, ça marcherait.

Non :

Les ordinateurs ne sont pas mon fort

C'est bien de travailler avec les autres étudiants et le professeur.

Fatigue des yeux.

Je n'aime pas les ordinateurs. Je voudrais faire des exercices de la langue française avec mes amis.

Partie 3

1) L'enseignant doit parler

Beaucoup plus	i
Un peu plus	iiii
Autant	iiiiiiii
Un peu moins	iii
Beaucoup moins	

2) Quand un enseignant vous corrige :

Vous pensez que ça vous aidera la prochaine fois iiiiiiiiiiiiii

Vous ne vous en souviendrez plus	ii
Vous êtes embarrassé, gêné	i
Vous vous en moquez, ça vous est égal	

3) Quand un enseignant vous félicite :

Vous êtes content	iiiiiiiiiiiiiii
Vous allez participer encore plus	iiiiiii
Vous êtes embarrassé, gêné	
Vous vous en moquez, ça vous est égal	

4) Que peut faire un enseignant pour vous motiver ?

Les étudiants peuvent participer positivement à la classe.

Je pense que le caractère est très important.

Je pense que les étudiants doivent parler le français pendant la classe un peu plus parce que nous ne l'utilisons pas tous les jours. Si nous parlons le français plus, nous pourrions avoir confiance en le français.

Il doit donner joyeusement un cours soi-même et les étudiants faire travailler joyeusement aussi.

On fixe le niveau et le sujet du cours un peu plus haut que celui des étudiants. Si l'enseignant baisse le niveau en adaptant les étudiants, ils seront plus paresseux. Surtout les étudiants japonais font des efforts quand ils font face à la difficulté.

J'aime beaucoup être félicitée. ^^ J'aime aussi des commentaires particuliers (e.g. à propos de devoirs, pas seulement « Très bien » à la fin, mais des remarques à côté de passages soulignés ou un commentaire général à la fin). Aussi, c'est difficile d'être motivée sans but particulier (quand je ne sais pas ce que le professeur veut). Je préfère avoir un bon exemple à imiter. (« Faire ce travail comme ça, pour obtenir des résultats comme cet exemple. »)

Je pense qu'un enseignant parle souvent avec les étudiants.

Je pense qu'un enseignant peut nous apprendre l'amusement d'étudier le français ou présenter la culture française.

« « « Si le professeur ne fait que parler, c'est ennuyant, on s'endort ... Si les étudiants parlent, ça fait de l'expérience. » » »

Il m'explique en citant une phrase en exemple et fait des gestes en parlant.

Il peut poser beaucoup de questions aux étudiants. Mais il doit commencer par la question facile, et de plus en plus, plus difficile.

Féliciter les étudiants.

Parler beaucoup avec les élèves.

Travailler ensemble. Pas trop de devoirs.

Il peut être à côté de ses élèves et aider les élèves coopératifs.

Les conseils personnels.

On peut voir certaines choses soulignées par quelques personnes :

Rendre un cours joyeux et amusant.

Faire parler les élèves un maximum.

Féliciter les étudiants.

Doser le niveau, poser un challenge suffisant pour que les élèves restent concentrés.

Les aspects reprenant un cours amusant et participatif sont présents ici également.

Cela conforte bien entendu les résultats obtenus un peu plus tôt dans le questionnaire, mais révèle en plus un point important : c'est à l'enseignant que revient de rendre le cours entraînant.

« Je pense que le caractère est très important. » rapporte particulièrement un élève. C'est un point avec lequel je suis personnellement entièrement d'accord. L'élève, bien que n'ayant certainement pas pu exprimer le fond de sa pensée, sous-entend sans doute qu'il faut un caractère dynamique, et enthousiaste, pour amener de la bonne humeur dans son cours. On peut également penser à l'humour, qui plus que des activités, ou en tout cas de façon plus continue, amènera la classe à se détendre et oublier en partie l'objectif souvent pesant de l'apprentissage dans un cours, tout en instaurant une relation de proximité entre enseignant et apprenants.

C'est encore plus prépondérant quand on connaît le public japonais. L'image la plus répandue de l'enseignant au Japon est celle d'un homme assez stoïque, lisant un manuel devant une classe écoutant sans rien dire. Donc comprendre que ce n'est pas optimal pour l'apprentissage est un gros plus pour les élèves. Mais sont-ils capables d'accepter un style d'enseignement si différent de ce qu'ils ont pu avoir toute leur vie ?

D'après ce que j'ai pu observer dans le cours de Monsieur Peyron, c'est tout à fait possible. Le but est de savoir parvenir à déceler ce qui peut concilier apprentissage et amusement pour un public donné. Ce qui est quelque chose qu'on peut donc atteindre, mais certainement après avoir réussi à comprendre de manière assez détaillée le public en question, et ses goûts en matière à la fois d'apprentissage et d'amusement, bien souvent après avoir acquis assez d'expérience auprès du public, ou d'avoir pu l'étudier pendant assez longtemps.

A mon humble niveau, je ne pourrais pas me vanter d'avoir percé à jour les étudiants japonais, mais j'ai déjà pu en avoir un aperçu, et me forger une première idée de certaines choses concernant les deux domaines que sont l'apprentissage et l'amusement.

En ce qui concerne spécifiquement le rôle de l'enseignant dans ces domaines, son caractère propre est d'après moi un facteur clé pour une participation sereine, détendue et amusée des apprenants. Cependant, c'est un aspect très complexe à étudier, et sur lequel il est extrêmement difficile de faire des modifications à souhait, on ne change pas une personne en un jour, même avec toute la bonne volonté possible. Je pense donc qu'on peut dire qu'il y a un idéal à atteindre une fois qu'on a réussi à analyser le public, cerné ses besoins particuliers et trouvé une attitude adéquate, le tout en fonction de sa propre personnalité et de ses limites. Mais cela prend inévitablement du temps, et même si dans le cas présent je pense avoir un très bon modèle, il m'est impossible de faire précisément ce à quoi j'aspire, à cause du manque de temps et d'expérience. Mon objectif a donc été de faire au mieux de mes capacités, en gardant cet aspect en tête.

Pour rendre amusant un cours, le comportement est d'après moi primordial, donc. Mais ça ne signifie pas pour autant que c'est le seul élément valable. Et si un enseignant doit faire un cheminement personnel et réfléchir à son attitude et son comportement en classe, il peut aussi compter sur des aptitudes beaucoup plus scolaires, et s'en remettre à ses talents d'ingénieur pédagogique pour créer des activités qui pourront amener ce climat sans uniquement s'en remettre aux caractéristiques humaines de l'enseignant. Il faut néanmoins garder à l'esprit qu'une analyse du public reste indispensable, et que sans une personnalité et des caractéristiques humaines proches de l'idéal à atteindre par rapport au public, il sera sans doute difficile de percevoir les attentes des apprenants. Une sorte de cercle vicieux peut d'ailleurs se créer à ce niveau, si un professeur n'a pas, par exemple, un sens de l'humour proche de son public, s'il n'a pas un contact facile avec lui, il aura du mal à le cerner, et saura encore moins comment aller vers lui dans de bonnes dispositions, et ne pourra donc progresser que difficilement, ou avec l'aide d'appuis extérieurs.

Quoi qu'il en soit, une activité peut elle-même être porteuse d'une certaine dose d'humour et/ou amener les étudiants à s'amuser. Un moyen notable, et relativement aisé pour y arriver, est de faire des choses qui contiennent un aspect culturel qui peut être comparé avec la culture propre aux apprenants. Pour donner un exemple concret, la façon de saluer quelqu'un au Japon et en France est assez différente, et montrer cette différence et en jouer tend à amuser les étudiants, qui s'étonnent de choses aussi « étranges ».

Et deux commentaires qui m'ont marqué personnellement :
Je pense que le caractère est très important.
Pas trop de devoirs.

Annexe 3

Article de 20 Minutes utilisé dans la séquence

20 minutes

Actualité **Entertainment** Sport Economie Locales T'as vu ?

CINÉMA PEOPLE TÉLÉVISION MÉDIAS CULTURE WEB LIVRES STYLE MUSIQUE

Une salade de pommes de terre à plus de 40.000 dollars sur Internet

WEB Grâce au site Kickstarter, un Américain a réussi à faire financer par près de 3.800 personnes la fabrication d'une salade de pommes de terre...

CONTRIBUTION 0 RÉAGISSEZ À CET ARTICLE

f 0 G+ 7 in 0 P 1 T

IMPRIMER ENVOYER

Home Updates 13 Backers 3,770 Comments 302 Columbus, OH Feed



3,770 backers
\$40,309 pledged of \$10 goal
24 days to go

Back This Project
\$1 minimum pledge

This project will be funded on Sat, Aug 2 2014 3:47 PM CEST.

Project by Zack Danger Brown Columbus, OH

First created 4 backed

Share 238,500 Tweet Embed Remind me

A LIRE AUSSI

07/07/14 | HIGH-TECH
Oculus va organiser un congrès de la réalité virtuelle

07/07/14 | AUDIO
Cinq enceintes nomades taillées pour vos vacances

Prochaines étapes salade
Le projet de financement de la salade sur Kickstarter. - Capture d'écran

20 minutes

Actualité **Entertainment** Sport Economie Locales T'as vu ?

CINÉMA PEOPLE TÉLÉVISION MÉDIAS CULTURE WEB LIVRES STYLE MUSIQUE

J.M.

Publié le 08.07.2014 à 19:38
Mis à jour le 15.09.2014 à 10:32

Sur Kickstarter, on peut mettre la main à la poche pour aider au financement de différents projets, à hauteur de la somme qu'on désire. D'habitude, il s'agit de projets sérieux, comme la réalisation de films ou encore de jeux vidéo. En retour, on reçoit un petit cadeau en échange de son geste.

Mais, là, c'est un des projets de financement participatif les plus absurdes qu'on ait jamais vu sur Internet. Zack «Danger» Brown, habitant à Columbus dans l'Ohio a proposé jeudi 3 juillet de cuisiner «une salade de pommes de terre», précisant qu'il ne savait pas encore quel genre de salade de pommes de terre il allait réaliser. La fin du financement doit s'achever le 2 août prochain.

Il réclamait juste 10 dollars

Relayée par quelques médias et par l'enthousiasme des internautes, l'initiative de Zack Brown prend des proportions incroyables. A ce jour, le 8 juillet, quelque 3.800 personnes ont décidé de verser des fonds au projet de Zack. Soit plus de 40.000 dollars (30.000 euros). Et il réclamait juste 10 dollars.

Du coup, Zack a décidé de voir plus grand. Au fur et à mesure que la cagnotte augmente, il a revu ses objectifs. Lorsqu'il avait réuni 35 dollars, il proposait de faire quatre salades de pommes de terre. A 300 dollars, il appelait un chef pour avoir une meilleure recette, à 1.000, il ferait un streaming en live de la fabrication de la salade. A 3.000, il a décidé de louer une salle et d'inviter tout Internet à une gigantesque fête de la salade. Il écrit: «On va leur montrer que la salade de pommes de terre aime Internet!»

A LIRE AUSSI



Cette loi de défiscalisation que les 30-40 ans doivent connaître en Septembre...
RevueFinance.com

Figure 8 : Capture d'écran de l'article sur le site 20 Minutes : <http://www.20minutes.fr/web/1416259-20140708-salade-pommes-terre-plus-40000-dollars-internet>

Annexe 4

Déroulé de la séquence pédagogique

Préparation :

Allumer l'ordinateur et aller chercher la page : <http://www.20minutes.fr/web/1416259-une-salade-de-pomme-de-terre-a-plus-de-40-000-dollars-sur-internet>

Aller chercher ce document word.

Imprimer le dialogue pour Florine et pour Mr Peyron.

Ecrire au tableau __ (2) _____ (11) (le journalisme)

Dès que tout est prêt, commencer avec les élèves présents le pendu pour présenter le thème.

Présentation d'un article de site d'information sur le net.

« On va donc voir un petit peu le journalisme, aujourd'hui. Et on va commencer par internet ! On va essayer de lire un article ensemble. »

Mettre la page de l'article sur tous les ordinateurs.

Faire lire à toute la classe le titre.

Puis afficher les questions suivantes sur l'ordinateur, et les mettre sur les écrans annexes :

-Quel est le thème de l'article ?

-Expliquez le but du site Kickstarter.

-Combien voulait Zack Brown pour faire sa salade de pommes de terre ?

-Combien a eu Zack Brown pour faire sa salade ?

-Qui a payé cette salade de pommes de terre ?

Leur laisser 20 à 30 bonnes minutes pour lire et comprendre le texte, puis répondre rapidement à ces questions.

Pour la correction, j'interroge quelqu'un qui répond à la première question. Puis il pose la question suivante à la personne de son choix.

Dialogue.

Présentation du dialogue par une petite scène.

Bonsoir.

Il est 20h, l'heure du journal télévisé de Peyron TV !

Ce soir, le grand titre de l'actualité, ce sont les manifestations en France.

Des étudiants manifestent dans les rues des grandes villes, comme Paris, Marseille, ou Lyon.

Ils veulent que la France propose des voyages d'études au Japon pour leur permettre d'étudier la culture japonaise.

En effet, les français adorent les mangas, et préfèrent le Japon par rapport aux autres pays européens.

Nous recevons ce soir Florine, étudiante de 24 ans à Paris :

T -Bonsoir, pourriez-vous nous expliquer pourquoi les étudiants français sont dans la rue ?

F -Bien sûr, c'est parce qu'ils sont français !

T -Je ne comprends pas. Expliquez-nous cette réponse, s'il vous plaît.

F -Les français adorent faire la grève, faire des manifestations. Ils sont toujours en colère. Donc ils sont très souvent dans la rue !

T -Ah, d'accord, je vois ... Mais dites-nous pourquoi ils manifestent, alors ?

F -Ils veulent pouvoir aller au Japon pendant leurs études. Ils peuvent aller facilement dans les pays européens avec le programme ERASMUS. Mais ils ne peuvent pas aller au Japon

...

T -Je comprends. Merci pour cette interview, Florine.

F -De rien.

Une fois la scène jouée, afficher au rétro la partie dialogue.

Si besoin de réveiller la classe, possibilité de lire ensemble le dialogue.

Puis lancer sur la petite explication grammaticale.

« Faites attention ici, regardez bien les questions ... » En montrant les questions sur le tableau. « Expliquez et expliquez pourquoi ! »

Explication grammaticale.

Expliquez-moi pourquoi + phrase entière

Dites-nous pourquoi + phrase entière

Expliquez-moi pourquoi les français ne sont pas contents.

Dites-nous pourquoi ils font la grève.

Réponse

(Les français ne sont pas contents) parce qu'ils ne peuvent pas aller au Japon.

(Ils font la grève) parce qu'ils veulent aller au Japon.

MAIS !

Expliquez-moi + meishi (nom)

Expliquez-moi le problème des français.

Réponse

(Le problème des français) c'est leur caractère.

Pour l'explication, on note au tableau :

Dites-moi pourquoi ...

Expliquez ...

Puis on reprend des phrases du dialogue pour compléter. Les élèves répètent d'abord. Puis on enchaîne en faisant faire une ou deux phrases.

Construction du dialogue.

« Ok, vous avez vu comment on fait une interview, vous avez vu quelques questions, maintenant, c'est à vous de faire une interview ! »

« Vous pouvez utiliser n'importe quel thème, la coupe du monde de football, un groupe de musique, un thème qui vous plaît ! »

Annexe 5

Article de Culturebox utilisé pour la séquence améliorée

LA UNE CINÉMA EXPOSITIONS MUSIQUE SCÈNES TENDANCES **LIVRES**

🏠 / Livres / Bande-dessinée

Ayakashi : le manga français a la cote

Par **Stéphanie Loeb** 

Publié le 09/07/2016 à 18H03



AYAKASHI © 2016 VanRah et Izu / Éditions Glénat

LES PLUS LUS

- 1 La mort de Michel Butor, dernier maître du Nouveau Roman
- 2 "Le Bal mécanique" : un roman captivant autour du Bauhaus, signé Yannick Grannec
- 3 "L'enfant qui mesurait le monde" : une fable émouvante autour d'un jeune autiste
- 4 "La succession", vue par Jean-Paul Dubois
- 5 Ouessant, son énergie, ses écrivains

Figure 9 : Capture d'écran de l'article sur le site Culturebox : <http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/bande-dessinee/ayakashi-le-manga-francais-a-la-cote-242847>

A l'occasion de la Japan Expo qui se déroule jusqu'à demain à Paris, gros plan sur "Ayakashi-Légendes des 5 royaumes", un nouveau manga né de la collaboration entre l'illustratrice VanRah et le scénariste Izu. Deux artistes bien français qui surfent sur la vague du succès du manga tricolore. Tous deux ont dédié leur album à la Japan Expo qui fait la part belle cette année à la "French touch".

SYNOPSIS DE "AYAKASHI" :

Japon, 1702. Le pays est la proie des Ayakashis, des créatures démoniaques dévastatrices. Guerrier sacré détenteur d'une force sans égale, Hiro traque ces monstres sans merci et constitue l'un des meilleurs remparts contre les démons. Seulement, lorsque sa route croise le chemin d'une prêtresse pactisant avec ces créatures, sa lutte prend une nouvelle tournure. Une tournure d'autant plus surprenante qu'au même moment, sa cité natale est attaquée...

Passionnée de mangas, la jeune autodidacte VanRah en a dévoré des centaines avant d'oser en dessiner elle-même. Elle a connu un grand succès avec son précédent album, *Stray Dog*, publié également chez Glénat.

Guillaume Dorison alias Izu, lui, était un fervent téléspectateur du Club Dorothée dans les années 80 et il a été biberonné aux dessins animés japonais comme "Goldorak", "Albator" et "Dragon Ball". Après plusieurs années passées dans les jeux vidéo et l'animation japonaise, il a lancé en 2006 chez les Humanoïdes Associés la collection Shogun, dédiée à la création de mangas originaux.

Le succès des "manfras"

L'illustratrice et le scénariste ont choisi des pseudos nippons mais ils sont bien de chez nous et défendent avec fierté le "manfra", autrement dit le manga français. Il y a quelques années, le manga à la sauce française était très mal vu et dédaigné par les lecteurs. Mais aujourd'hui, il est devenu très tendance et une trentaine d'auteurs hexagonaux s'y sont mis.

Il faut dire que les chiffres sont impressionnants : avec 12,4 millions d'albums vendus en France en 2015, ce secteur a généré l'an dernier 94,6 millions d'euros, soit 25% du chiffre d'affaires global de la BD dans notre pays ! L'an dernier, l'album "Radiant" de Tony Valente a été le premier manga tricolore à être publié au Japon. Le succès est tel que la fameuse Japan Expo de Paris rend hommage cette année à la "French touch" qui révolutionne l'univers du manga.

Annexe 6

Déroulé amélioré de la séquence

Préparation du premier cours :

Allumer l'ordinateur et aller chercher la page :
<http://culturebox.francetvinfo.fr/livres/bande-dessinee/ayakashi-le-manga-francais-a-la-cote-242847> Aller chercher ce document word.
Imprimer le dialogue pour Florine et pour Mr Peyron.

Dès que tout est prêt, commencer avec les élèves présents le jeu suivant :

« Nous allons commencer avec un petit jeu très simple : Racontez-moi une histoire ! Le but du jeu est simple, raconter une histoire, eh ! Mais on va la raconter tous ensemble. D'abord, je vais dire une phrase. Ce sera la première phrase de notre histoire à tous. Ensuite, une autre personne va donner une autre phrase. Pour continuer l'histoire. Puis encore une autre personne, et encore une autre, etc. Ça va, vous avez compris ? Pour vous aider, d'abord, vous pouvez discuter tous ensemble du sujet de votre histoire, et préparer un peu les événements, les personnes ... Si vous n'avez pas d'idées, c'est moi qui choisit, avec un super sujet ! »

Exemple si nécessaire de première phrase : « Un martien rentre dans un bar ... »

L'activité peut s'étendre un peu, mais il faut essayer de faire environ 30 minutes.

Présentation d'un article de site d'information sur le net.

« On va donc voir un petit peu le journalisme, aujourd'hui. Et on va commencer par internet ! Vous allez lire un article sur le net. »
Mettre la page de l'article sur tous les ordinateurs.
Faire lire à toute la classe le titre.

Leur laisser lire l'article pendant 10 à 15 minutes. Puis si la curiosité n'a pas encore agi, dire qu'il y a une vidéo dans l'article, pour leur faire comprendre qu'ils peuvent la regarder, pendant 10 minutes.

Une fois la découverte finie, il faut passer aux commentaires.
Réunir la classe, et leur demander s'ils ont aimé cet article. (NE PAS DEMANDER DE QUOI IL PARLE !)
Ensuite, selon leur réponse, l'objectif est de créer un commentaire représentant l'avis de la majorité de la classe. Ils doivent le créer ensemble, et peuvent s'organiser pour les modalités. Si cela n'avance pas, on peut proposer d'avoir une personne qui récolte les points importants, une autre qui écrit, une autre qui corrige, etc.

Pour la lancer, le professeur peut dire quelque chose comme :

« Alors, vous avez aimé cet article ? Qu'est-ce que vous en pensez ?
Bien / Pas super ? Alors si on écrivait un petit commentaire pour le dire ?
On va essayer d'écrire un commentaire pour la classe entière, d'accord ? Donc d'abord,
discutez entre vous de votre opinion, et ensuite, organisez-vous pour écrire ce
commentaire. Si vous trouvez tous que c'est un bon commentaire, on pourra l'écrire sur le
site ! »

Puis si besoin, donc :

« Aller, essayez de vous organiser, faites des groupes. Un groupe peut demander l'avis de
tout le monde et trouver ce qui est intéressant, un autre ce qui est négatif. Un autre groupe
peut essayer d'écrire ça, et un autre corriger. Ok ? »

L'activité dure jusqu'à la fin du cours quasiment.

Avant la fin du cours, prévoir 5 minutes pour donner des devoirs. Le devoir est cette fois-ci
de faire un commentaire, sur un autre article du site ou du net, qu'ils choisissent.

Préparation du second cours :

Devoirs et correction.

Il faut demander aux étudiants s'ils veulent nous parler des articles qu'ils ont trouvés sur
internet.

Ne surtout pas mettre la pression, n'interroger que ceux qui l'ont fait.

Leur demander de trouver leur article sur internet, sur leur ordinateur.

Par contre, on peut demander de quel article il s'agit, de trouver le thème.

Les autres apprenants peuvent faire de la compréhension orale sur ce que disent leurs
camarades.

Et on peut finir en affichant l'article quelques secondes, et le temps qu'un autre étudiant
passe à l'oral, pour donner aux élèves qui en ont envie le temps de lire tranquillement.

Dialogue.

Présentation du dialogue par une petite scène, jouée par Mr Peyron et Florine.

Bonsoir.

Il est 20h, l'heure du journal télévisé de Peyron TV !

Ce soir, le grand titre de l'actualité, ce sont les manifestations en France.

Des étudiants manifestent dans les rues des grandes villes, comme Paris, Marseille, ou
Lyon.

Ils veulent que la France propose des voyages d'études au Japon pour leur permettre
d'étudier la culture japonaise.

En effet, les français adorent les mangas, et préfèrent le Japon par rapport aux autres pays
européens.

Notre invitée spéciale ce soir pour en parler, Florine, étudiante de 24 ans à Paris, et porte-
parole du mouvement :

P - Bonsoir, les jeunes français sont dans la rue et manifestent. Pouvez-vous nous expliquer pourquoi ?

F - Bien sûr. C'est parce qu'ils sont français !

P - Pardon ? Je ne comprends pas ...

F - Les français adorent faire la grève, faire des manifestations. Ils sont toujours en colère. Donc ils sont très souvent dans la rue !

P - Je comprends. Mais les gens disent que les étudiants sont en colère parce qu'ils ne peuvent pas partir au Japon facilement. C'est la raison de cette manifestation ?

F - Oui, ils veulent partir au Japon pendant leurs études. C'est très simple grâce au programme Erasmus en Europe, mais pour le Japon, il n'y a pas de programme !

P - D'accord, merci pour ces précisions. Les français aiment effectivement beaucoup le Japon, et surtout les mangas. C'est exagéré ou c'est vrai ?

F - C'est vrai ! Ils adorent les mangas, mais aussi toute la culture japonaise ! En plus, ils aimeraient apprendre la langue japonaise, qui est très belle et exotique.

P - Merci beaucoup d'avoir répondu à nos questions, Florine. Je pense que les téléspectateurs comprennent mieux le point de vue des jeunes, désormais.

Une fois la scène jouée, afficher au rétro la partie dialogue.

Si besoin de réveiller la classe, possibilité de lire ensemble le dialogue.

Puis lancer sur l'explication de la structure du texte :

« Bon, ce dialogue est intéressant parce que c'est très typique d'une ... ? C'est un mot anglais ? Oui, une interview. On va voir comment les journalistes écrivent leurs questions. Essayez de repérer le type de phrases utilisé, le temps utilisé. Est-ce que ces phrases sont toutes identiques, sont toutes longues ? Discutez-en en petits groupes, et essayez de faire vous-même quelques questions, comme dans le dialogue. D'accord ? On va passer vous aider avec Florine et Thibault. Alors c'est parti ! »

Inutile d'insister trop dessus. Mais on note quand même au tableau :

Phrase affirmative, on explique.

Petite question, ouverte et large.

Ensuite, on demande aux élèves de reproduire tout ça, avec le sujet de leur choix, par groupe de deux.

« Bien, maintenant qu'on a compris comment fonctionne une interview ... Vous allez en créer une !

Mettez-vous par groupe de deux, et faites la même chose. Vous pouvez parler du thème que vous voulez. Sport, culture, ou même politique ... Vous décidez ! »

Dialogue 10m

Relecture par la classe 5m

Exercice de repérage et de reproduction de la structure 15m

Création du dialogue 20m

Correction 10m

Passage devant la classe 15m

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	6
PARTIE 1 - LA MOTIVATION ET LE PUBLIC : QUELQUES THEORIES CLES.....	8
CHAPITRE 1. LA MOTIVATION	9
1. Définitions de la motivation	9
1.1. Définition non spécialisée	9
1.2. Définition en psychologie et en pédagogie	10
2. Apports théoriques sur la motivation	10
2.1. La mémorisation comme marqueur de motivation	11
2.2. Les autres marqueurs de la motivation	12
3. Causes de la motivation	12
3.1. Les émotions	12
3.2. L'anxiété	12
3.3. Goffman, et la théorie des faces	13
3.4. Lien entre motivation et participation expliqué par la face	13
3.5. Une autre raison de la participation : la contrainte	14
3.6. Motivation intrinsèque et extrinsèque	14
3.7. L'autodétermination : la motivation extrinsèque n'est pas uniquement négative.....	15
3.8. Catégories de facteurs motivationnels selon Viau : de la vie à la classe	15
3.9. La motivation en classe : l'enseignant et ses créations.....	17
3.10. La relation enseignant-apprenant : un lien qui dépasse la classe	17
3.11. Les buts sociaux : la performance ou l'apprentissage	18
3.12. Conclusion : A facteurs multiples, solutions multiples	19
CHAPITRE 2. LE PUBLIC	20
1. Public japonais.....	20
1.1. Le mode d'enseignement : lié à langue	20
2. Public universitaire	23
3. Public universitaire japonais	24
3.1. Le contexte social : le besoin de réussir	24
3.2. Un motif récurrent de l'éducation : son coût.....	25
3.3. Les relations sociales : bientôt l'âge adulte	25
3.4. L'enseignant : de nouveaux rapports avec les étudiants.....	26
4. Public universitaire japonais et motivation	26
4.1. Les facteurs de la motivation	26
4.2. Les facteurs de motivation liés à la classe	28
4.2.1. Activité pédagogique	28
4.2.2. Evaluation	28
4.2.1. Enseignant.....	29
4.2.1. Climat de la classe	29
4.2.1. Récompenses et sanctions	30
PARTIE 2 - LA PREPARATION ET LA CONCEPTION DE L'ACTIVITE	31
CHAPITRE 3. LA CONFRONTATION ENTRE OBSERVATIONS ET THEORIE	32
1. Observations	32
1.1. Observation du contexte, de l'environnement	32
1.2. Observation de la motivation	34
2. Recueil de données pour cibler les attentes du public	36
2.1. Par l'observation	36
2.2. De manière informelle.....	37
2.3. Par un questionnaire.....	38
3. Analyse des résultats du questionnaire	39
3.1. Les raisons d'apprendre : entre motifs culturel et utilitaires.....	40
3.2. Les multiples facteurs de motivation : l'intérêt avant tout	40

3.3. Le rôle de l'enseignant dans la motivation des étudiants	43
CHAPITRE 4. LA CONCEPTION DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE	46
1. Préparation préalable	46
1.1. Tableau récapitulatif des termes clés : les points à aborder	46
1.2. L'enseignant : quel rôle doit-il jouer ?	46
1.3. Le temps : gérer la durée	46
1.4. Le matériel : les équipements informatiques	47
2. Sujet et document support	47
2.1. Le sujet principal : l'idée du journalisme	47
2.2. Le document support : comment l'utiliser	48
3. Aspects pédagogiques et finalisation de la séquence	48
3.1. La place de l'oral : le dialogue écouté et imité	48
3.2. La grammaire : un objectif secondaire	49
3.3. La finalisation de la séquence : s'amuser pour commencer	50
PARTIE 3 - LES RESULTATS ET ANALYSE DE L'EXPERIMENTATION	51
CHAPITRE 5. LE DEROULEMENT ET LES APPORTS DE L'EXPERIMENTATION	52
1. Observation du déroulement de la séquence	52
2. Analyse de ces observations	55
CHAPITRE 6. LES AMELIORATIONS POSSIBLES DE LA SEQUENCE	60
1. Première activité : Le jeu pour commencer	60
2. Seconde activité : Une tâche sociale réelle	61
3. Troisième activité : Le dialogue en groupe, après la grammaire	63
4. Temps global : Allonger la séquence	65
Conclusion	68
1. La motivation à l'université au Japon	68
2. Les apports personnels	68
Bibliographie	71
Sitographie	74
Table des illustrations	75
Table des annexes	76
Table des matières	95

MOTS-CLÉS : motivation, Japon, université, participation, séquence pédagogique

RÉSUMÉ

La motivation est une notion qui peut hanter les enseignants dans leur quotidien, tant elle semble parfois faire défaut aux apprenants. Mais comment apparaît-elle, qu'est-ce qui la caractérise, comment se manifeste-t-elle ? Ce mémoire a pour objectif de mieux comprendre la motivation, et mieux l'appréhender, de manière théorique mais surtout pratique. A ce thème principal vient s'en ajouter un autre : le public universitaire japonais. En effet, dans la pratique, il est difficile de ne pas prendre en compte pleinement les spécificités du public auquel on est confronté en tant qu'enseignant, d'autant plus lorsqu'il est si différent des étudiants français ou même occidentaux. Avec ces deux axes, analysés dans la littérature, puis observés en contexte, il fallait ensuite passer à la pratique avec la construction d'une séquence pédagogique permettant une amélioration de la motivation pour ce public universitaire japonais. Cette séquence, expérimentée en classe à Tokyo, est analysée puis améliorée.

KEYWORDS : motivation, Japan, university, participation, pedagogic sequence

ABSTRACT

Motivation is something that can haunt teachers in their daily life, since it looks like the students are lacking it so much. But how is it appearing? What are its characteristics? How is it showing? This work's goal is to better understand motivation, and grasp its signification better, theoretically and moreover practically. With this principal subject comes another: Japanese university public. Indeed, in practice, it's hard to dismiss the specificities of the public we're facing as a teacher, even more with students as different compared to the French or occidental public. With this two axes, analyzed with the literature, and observed in context, we had to go on with practice with the creation of a pedagogic sequence enabling a better motivation for the Japanese university public. This sequence, experimented in Tokyo, is analyzed then improved.