



**HAL**  
open science

# Du recours aux flashcards dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Emmanuel Antier, Junko Mikami

## ► To cite this version:

Emmanuel Antier, Junko Mikami. Du recours aux flashcards dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques. *Revue japonaise de didactique du français*, 2013, 8 (1), pp.106-120. hal-04384008

**HAL Id: hal-04384008**

**<https://hal.science/hal-04384008>**

Submitted on 18 Jan 2024

**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.

## Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Emmanuel ANTIER

MIKAMI Junko

(Université de Kanazawa)

### Résumé

*Toute procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire peut être située entre deux bornes extrêmes : la présentation d'une nouvelle forme linguistique et l'assimilation de cette forme. L'analyse des procédures mises en œuvre dans les deux courants méthodologiques actuellement dominants en didactique du FLE au Japon (i.e. méthodologie traditionnelle et approche communicative) fait ressortir leur insuffisance mutuelle – et particulièrement dommageable dans le contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue lointaine : le manque d'exercices d'entraînement (à) et de réemploi guidé de la langue orale. Partant de ce constat, et visant à la modélisation de notre pratique de cours avec le support flashcard, nous essayons de montrer ici en quoi et comment celle-ci peut répondre aux spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon. En privilégiant la forme sur le sens, et en favorisant la prise en charge par les apprenants eux-mêmes de leur propre apprentissage, elle nous semble ainsi constituer le pendant – à la fois antagoniste et complémentaire – d'une approche communicative trop rapidement centrée sur le réemploi libre de la langue, et d'une méthodologie traditionnelle ne permettant pas le passage d'un savoir déclaratif à un savoir-faire procédural.*

文法教育—学習のあらゆる方法は言語の新しい形の提示とこの形の消化という両極の間に位置づけることができる。外国語としてのフランス語教育の教授法のうち、現在日本で広く見られる二つの方法論的な潮流は文法中心の伝統的アプローチとコミュニケーション型アプローチであるが、これらの方法論による実践を分析すると、両者ともに不十分な点、すなわち慣れるための練習とシチュエーションを限定した口頭の応用練習の不足があることがわかる。しかも、こうした練習は母語からかけ離れた言語の教育—学習の場合には欠くことのできないものである。われわれはこのような事実認識から出発し、フラッシュカードという媒体を使った授業のモデル化をめざしたい。本稿では、どのような点において、またどのように、フラッシュカードを使った授業実践が日本の大学におけるフランス語教育の特殊性にこたえうるかを示そうと試みた。この方法は意味よ

りも形を優先させ、学習者自身が学習の主体となることを助けるところに特徴がある。この授業実践により、言語の知識から使用への移行を困難にしている伝統的アプローチと言語の自由な応用にあまりに性急に焦点を合わせようとするコミュニケーションアプローチの双方に相反した形で不足しているものを有効に補えるように思われる。

### Mots clés

*Flashcards*, analyse méthodologique, didactique d'une langue lointaine, enseignement-apprentissage de la grammaire.

フラッシュカード, 方法分析, 離れた言語教育, 文法教育—学習

## 1 Introduction

Dans une étude parue récemment (Antier & Miyanaga, 2012), cherchant à dépasser les arguments ordinairement liés aux vertus cognitives ou ludiques des images, nous avons pu mettre au jour, grâce à une enquête par questionnaires menée auprès d'enseignants et d'apprenants japonais, la diversité et la pluralité des apports méthodologiques du support *flashcard* (cartes-images ou cartes-mots) en didactique des langues. À l'encontre notamment d'une vision de ce support majoritairement circonscrite à l'enseignement du lexique, nous avons insisté sur son rôle dans la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage intégrant une pratique répétitive et structurée de la langue orale.

Poursuivant cette réflexion sur les apports méthodologiques des *flashcards*, nous chercherons ici à modéliser notre pratique de cours avec ce support. En accord avec Sagaz (2011), nous pensons en effet que le progrès en didactique du FLE au Japon passe désormais par la constitution de cohérences méthodologiques émergeant du contexte local, lesquelles ne peuvent faire l'économie d'une modélisation des pratiques effectives. À cet effet, après avoir présenté le cadre conceptuel et contextuel de notre étude, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : à quelle cohérence méthodologique notre utilisation des *flashcards* correspond-elle ? En quoi et comment cette cohérence répond-elle aux spécificités du contexte local ?

## 2 Cadre conceptuel et contextuel de l'étude

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce questionnement, une description préalable des particularités du contexte exploré s'avère indispensable. Trois développements successifs y pourvoient conjointement : un premier destiné à la

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

présentation de la « typologie historique des méthodes » de Puren (2011) sur laquelle nous baserons l'ensemble de notre analyse méthodologique, un second destiné à la présentation de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » modélisée aussi par Puren (*ibid.*) et à partir de laquelle nous dresserons, dans un troisième temps, un aperçu de la situation méthodologique du FLE au Japon.

### 2.1 La « typologie historique des méthodes » de Puren

Pour les besoins – et à la suite – de ses travaux sur l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), Puren a été amené à conceptualiser l'élément constitutif de base de l'analyse méthodologique sous le terme de « méthode » qu'il définit comme l'« unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement-apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique » (2001 : 68).

Dans un article plus récent, il précise en outre qu'« en tant qu'unité minimale de cohérence méthodologique, la "méthode" est à la fois un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés (*i.e.* moyens de mise en œuvre) » (2011 : 286). Afin d'illustrer cette définition, il donne alors l'exemple de la méthode active décrite à la fois selon :

- **un principe** : « l'enseignant considère l'activité de l'élève comme nécessaire à son apprentissage (...) » ;
- **un objectif** : « susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves » ;
- **des procédés** : tels que notamment « sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves » ou « maintenir une forte présence physique (voix, regards, déplacements...) » (*ibid.* : 287).

Basée sur ce concept de « méthode », la typologie de Puren correspond à l'inventaire de 18 méthodes – regroupées en paires antagonistes – apparues en didactique des langues depuis un siècle et demi (cf. tableau 1 ci-dessous). Destinée à l'analyse des matériels pédagogiques, des méthodologies constituées ou encore des pratiques de classe observées, cette typologie nous servira ici de base conceptuelle à la modélisation de notre pratique de cours avec le support *flashcard*.

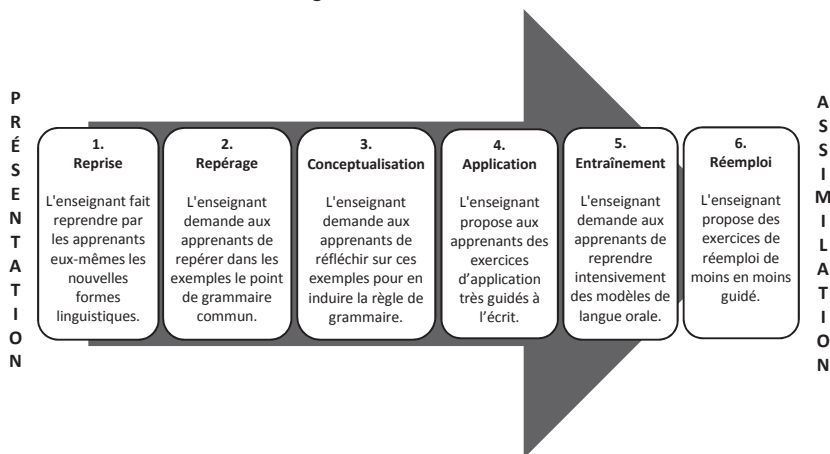
Tableau 1. Synthèse de la « typologie historique des méthodes » de Puren<sup>1</sup>

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1	<b>transmissive</b>	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet.	<b>active</b>	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir.
2	<b>indirecte</b>	La L1 est un moyen de travail en langue étrangère.	<b>directe</b>	La L2 est à la fois l'objectif et le moyen.
3	<b>analytique</b>	L'enseignant fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble.	<b>synthétique</b>	L'enseignant fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes.
4	<b>déductive</b>	En grammaire, l'enseignant fait aller les apprenants des règles aux exemples.	<b>inductive</b>	En grammaire, l'enseignant fait aller les apprenants des exemples aux règles.
5	<b>sémasiologique</b>	L'enseignant fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens.	<b>onomasiologique</b>	L'enseignant fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques.
6	<b>conceptualisatrice</b>	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" les formes linguistiques.	<b>répétitive</b>	L'enseignant met en place des dispositifs de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques.
7	<b>applicatrice</b>	La production langagière se fait en référence à des régularités.	<b>imitative</b>	La production langagière se fait par reproduction de modèles.
8	<b>compréhensive</b>	L'enseignant s'appuie sur la compréhension.	<b>expressive</b>	L'enseignant s'appuie sur l'expression.
9	<b>écrite</b>	L'enseignant s'appuie sur l'écrit.	<b>orale</b>	L'enseignant s'appuie sur l'oral.

## 2.2 La « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » de Puren

Afin de rendre compte ci-après de la situation méthodologique de l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon, nous recourrons de nouveau aux travaux de Puren, et plus spécifiquement à sa modélisation de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » (2011 : 305-307). Basée sur le postulat selon lequel toute procédure d'enseignement-apprentissage grammatical se situe entre deux bornes extrêmes allant de la présentation d'une nouvelle forme linguistique jusqu'à son assimilation par les apprenants (*i.e.* capacité à la réemployer spontanément en situation de communication), cette procédure est constituée de six phases (cf. figure 1), correspondant chacune à un niveau de maîtrise différent des formes linguistiques.

<sup>1</sup> Pour une version originale, cf. Puren (2011).

Figure 1. Synthèse de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage de la grammaire » de Puren<sup>2</sup>

Apparue avec la méthodologie directe au début du XX<sup>e</sup> siècle, et reprise dans la méthodologie active des années 1920-1960, cette procédure a successivement su intégrer celles issues des méthodologies traditionnelle, audio-orale et communicative (Puren & Sánchez, 2001 : 212). En raison tout d'abord de cette résistance aux méthodologies concurrentes – tant dans les manuels de langues étrangères en France que dans ceux de FLE –, mais aussi de son application possible à différents modèles de description grammaticale (morphosyntaxique, notionnelle-fonctionnelle, etc.), Puren qualifie cette procédure de « standard ». Dans la mesure où elle présente un ensemble d'opérations particulièrement progressif et détaillé, nous la retiendrons ici afin de faire ressortir certains traits saillants de la situation méthodologique du FLE dans les universités japonaises.

### 2.3 Situation méthodologique du FLE dans les universités japonaises

Précisons d'emblée que nous nous situons ici dans une perspective généralisante, n'envisageant pas de fait – du moins pour le moment – la diversité des pratiques individuelles. En s'appuyant conjointement sur le cadre conceptuel présenté ci-avant, ainsi que sur notre connaissance – en partie empirique – du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon, nous viserons brièvement à la

<sup>2</sup> Pour une version plus détaillée, cf. Puren (2011).

description de phénomènes généraux à l'aune desquels il nous sera ensuite possible de montrer en quoi et comment la cohérence méthodologique mise en œuvre lors de notre recours aux *flashcards* peut répondre à certaines spécificités du contexte local.

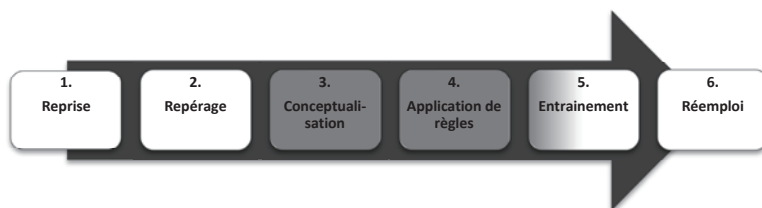
Dans cette perspective, il est possible de circonscrire schématiquement la situation méthodologique du FLE au Japon à la coexistence de deux courants majeurs (cf. Sagaz, *op. cit.* : 79) : l'un local, de type traditionnel, se trouvant essentiellement actualisé dans la pratique des enseignants japonais ; et l'autre importé, de type communicativiste, plus généralement mis en œuvre dans la pratique des enseignants « natifs ». Il est à noter que ces deux courants coexistent aussi fréquemment dans les cursus universitaires de FLE au Japon, lesquels sont d'ordinaire divisés en deux composantes disjointes – mais le plus souvent pensés sous le mode de la complémentarité : une classe de grammaire et une classe de conversation (ou de « communication »).

Issue d'une longue tradition d'enseignement-apprentissage des langues à visée littéraire, la méthodologie traditionnelle japonaise s'articule autour d'une démarche transmissive. Même si l'enseignement-apprentissage du FLE dans les universités japonaises poursuit aujourd'hui une visée plus fonctionnelle, on observe toutefois le maintien de cette méthodologie dans les pratiques d'enseignement-apprentissage (Chevalier, 2008) : l'enseignant explique d'abord les règles de grammaire (méthode transmissive) en langue maternelle (méthode indirecte) en s'appuyant sur la capacité de réception des apprenants (méthodes conceptualisatrice et déductive). Dans un second temps, il leur propose des exercices d'application à l'écrit (méthode applicative), avant de leur faire répéter (méthode répétitive) et mémoriser (méthode imitative) des modèles de langue figés.

La mise en regard de cette procédure (cf. figure 2) avec celle dite « standard » permet d'en faire ressortir les caractéristiques suivantes : hypertrophie des phases 3 (conceptualisation) et 4 (application) ; phase 5 (entraînement) réduite à la mémorisation de modèles figés, et absence de la phase 6 (réemploi). Dans la mesure où il s'agit par ailleurs d'un enseignement déclaratif, les phases 1 et 2 – impliquant la mise en œuvre d'une méthode inductive – ne sont pas actualisées. À l'évidence, cette méthodologie ne vise pas à l'assimilation de la langue. Comme le note ainsi Chevalier, « tout se passe comme si l'acquisition était un processus ne relevant pas du domaine du cours et qu'on n'a donc pas à favoriser » (*ibid.* : 72).

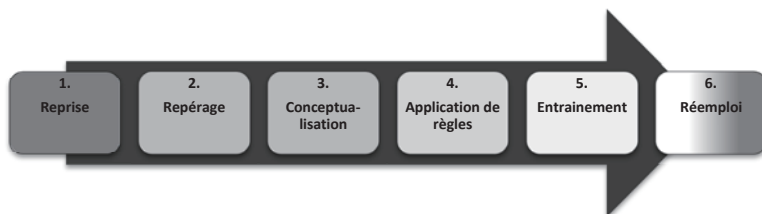
Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Figure 2. Procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de la méthodologie traditionnelle japonaise<sup>3</sup>



Toute autre semble être *a priori* la procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de l'approche communicative. Et pourtant, nous voudrions faire ressortir ici (cf. figure 3) le fait qu'elle souffre en partie de la même lacune – dans une perspective, bien entendu, d'assimilation optimale : le manque d'exercices d'entraînement et de réemploi guidé.

Figure 3. Procédure d'enseignement-apprentissage grammatical de l'approche communicative



Si le passage direct de la phase 1 (reprise) à la phase 6 (réemploi) préconisé dans les premiers temps de l'approche communicative n'a jamais vraiment été actualisé dans les manuels de FLE, et si les manuels de type communicativiste ont même progressivement restauré les six phases de la « procédure standard », il n'en reste pas moins que le primat toujours donné au sens sur la forme contribue fatalement à la réduction de la phase 5 (entraînement), et consécutivement, comme le regrette Cyr (2008 : 49), à l'absence d'activités de répétition. Dans cette même perspective, la phase 6 (réemploi) apparaît d'emblée orientée vers un réemploi libre et ouvert (simulation et jeux de rôles), sans encadrement préalable des activités de production orale.

<sup>3</sup> L'intensité des nuances et dégradés de couleur vise à rendre proportionnellement compte de la mise en œuvre respective de chacune des 6 phases de la procédure.



Comme le fait remarquer Sagaz (*op. cit.* : 77), pour des raisons aussi bien linguistiques que culturelles, une telle procédure d'enseignement-apprentissage ne convient pas à des apprenants japonais, ainsi que plus généralement à la didactique d'une langue-culture lointaine. Relevant les limites des modèles communicativistes en contexte universitaire japonais, il dénonce ainsi notamment, dans une perspective linguistique, « un accent fortement placé sur la communication au détriment de l'acquisition des outils linguistiques, ce qui génère une approximation de la compétence linguistique générale des apprenants », et dans une perspective culturelle, « un mode d'enseignement requis qui ne correspond pas aux habitudes éducatives et d'apprentissage des apprenants » (*ibid.* : 80). Nous reviendrons ultérieurement sur ce second point.

En résumé, la mise en regard des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire aujourd'hui dominantes en didactique du FLE au Japon nous amène à un constat aussi implacable que saisissant : alors qu'elles sont le plus souvent pensées sur le mode de la complémentarité (l'une devant pallier les insuffisances de l'autre) – notamment à travers la bicatégorisation grammaire/conversation des cursus de FLE dans les universités japonaises –, ces deux procédures souffrent en fait d'un déficit mutuel et particulièrement réhibitoire en vue d'une assimilation optimale des formes linguistiques.

### **3 Recours aux *flashcards* : cohérence méthodologique et principes pédagogiques**

Afin de montrer en quoi et comment le recours aux *flashcards* peut permettre – sous certaines conditions – de pallier ce déficit méthodologique, nous essaierons maintenant d'explicitier les principes pédagogiques à partir desquels nous orientons notre pratique de classe avec ce support, avant d'en modéliser la cohérence méthodologique d'ensemble.

#### **3.1 Phases d'entraînement et de réemploi guidé**

Du point de vue de l'apprentissage, nous avons déjà souligné (Antier & Miyana, *op. cit.*) l'utilité du support *flashcard* dans la pratique, la répétition et la mémorisation de la langue ; du point de vue de l'enseignement, nous avons montré l'importance de son rôle dans la mise en œuvre des méthodes active, directe et répétitive. Dans le présent développement, nous essaierons de mettre en corrélation ces résultats avec les phases d'entraînement et de réemploi guidé de la « procédure standard ».

En phase d'entraînement tout d'abord, plusieurs modèles de phrases peuvent être

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

efficacement codés à l'aide de *flashcards*. Proposons-en ici deux brefs exemples accompagnés de leur analyse méthodologique. S'il souhaite faire travailler la distinction entre l'article partitif et l'article indéfini, l'enseignant pourra ainsi faire reprendre (méthode répétitive) un modèle (méthode imitative) de type : « je + manger/boire + aliments/boissons ». Il montrera alors successivement des *flashcards* de la catégorie lexicale correspondante – une banane, du lait, etc. – en invitant les apprenants à produire oralement (méthodes expressive et orale) eux-mêmes (méthode active) en français (méthode directe) les phrases suivantes : « je mange *une* banane », « je bois *du* lait », etc.

De la même manière, s'il souhaite faire travailler la contraction de la préposition « à » et de l'article défini, l'enseignant pourra faire reprendre un modèle de type : « je + aller + lieux publics ». Il montrera alors successivement des *flashcards* de la catégorie lexicale correspondante – un théâtre, une gare, etc. – en invitant les apprenants à produire oralement les phrases suivantes : « je vais *au* théâtre », « je vais *à* la gare », etc. Nous épargnerons ici à notre lecteur la liste des modèles linguistiques possibles. Précisons simplement qu'ils sont multipliables à l'environnement, dans la seule limite évidente du lexique disponible.

En phase de réemploi guidé, les mêmes méthodes peuvent être mises en œuvre avec une ouverture progressive des modèles linguistiques. S'il souhaite renforcer l'acquisition de l'emploi des articles partitifs et indéfinis l'enseignant pourra par exemple répartir les *flashcards* représentant des aliments/boissons dans un tableau à deux colonnes : l'une correspondant à divers personnages, et l'autre, à divers repas. Il invitera alors les apprenants à se poser entre eux (méthode active) des questions (méthodes expressive et orale) en français (méthode directe) du type : « Paul, qu'est-ce qu'il mange au petit déjeuner ? ». L'apprenant interrogé transformera alors la réponse visuelle en message linguistique.

Nous épargnerons de nouveau à notre lecteur l'énumération exhaustive de ce type d'activités qui, d'ailleurs – et ce n'est évidemment pas un hasard –, apparaissent systématisées dans certains manuels éclectiques de FLE produits au Japon (cf. par ex. : Durrenberger, 2010). Notons simplement ici que le recours aux *flashcards* donne à l'enseignant une plus grande liberté dans la conception et la mise en œuvre de ces activités. Contrairement aux exercices figés et difficilement renouvelables des manuels, l'usage du support *flashcard* permet de modifier et de renouveler les activités proposées, se prêtant de fait particulièrement bien à une répétition extensive des mêmes formes

linguistiques (révision du cours précédent en début d'heure, progression en spirale, etc.).

### 3.2 Primat de la forme sur le sens

Nous l'avons souligné plus haut, le primat donné au sens sur la forme dans l'approche communicative s'avère particulièrement dommageable dans un contexte d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture lointaine. S'interrogeant, d'un point de vue cognitif, sur la légitimité de l'abondance lexicale dans les premières leçons des manuels communicativistes, Sagaz (2012 : 49) fait ainsi remarquer que « si moins d'informations réduit le risque de saturation cognitive, proposer moins de vocabulaire en début d'apprentissage permet aux apprenants d'accorder une grande attention aux autres aspects de la langue ».

Précisons à cet effet que notre usage pédagogique des *flashcards* vise davantage, au moins dans les premiers temps de l'apprentissage, à l'acquisition de la grammaire qu'à celle du lexique. Par la combinaison des méthodes imitative et répétitive, l'accent est mis sur une pratique répétée des structures linguistiques. À l'encontre d'une approche communicative directement centrée sur le sens du message, nous privilégions donc sa mise en forme. Cela nous semble répondre à une double contrainte contextuelle : de type linguistique tout d'abord, dans la mesure où le français est une langue éloignée du japonais ; mais aussi une contrainte de type culturel. Attardons-nous à présent sur ce second point.

Dans sa présentation de l'Approche Silencieuse, Sagaz (*ibid.* : 52) mentionne à propos des réglottes Cuisenaire qu'elles sont « un outil de travail pédagogique précieux qui [...] délivre les apprenants du poids psychologique lié à la production d'un message : puisque ce dernier a été compris par tous, seule importe sa mise en mots ». Le constat est le même avec les *flashcards* : lorsque sur un modèle du type « je + aller + lieux publics + moyens de transport », l'enseignant montre une carte représentant un « cinéma », puis une autre représentant un « bus », le sens étant déjà visuellement donné, seule importe la mise en mot du message correspondant : « je vais au cinéma en bus ».

Cette dimension psychologique nous semble particulièrement décisive dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues au Japon qui, comme l'ont souligné diverses études, apparaît fortement marqué par la réserve des apprenants (cf. notamment : Suzuki, 2005), laquelle est généralement attribuée au respect des valeurs confucianistes de modestie, d'harmonie et de convergence sociale (Robert, 2009 : 124). Ainsi, pour un apprenant japonais, prendre spontanément la parole en classe peut

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

signifier se mettre en avant, se faire remarquer et fatalement diverger. Dans ces conditions, beaucoup d'apprenants n'ont d'autres choix que celui de se réfugier dans un mutisme peu propice à l'acquisition de la langue orale.

En privilégiant l'authenticité de la communication, et en laissant à l'apprenant la liberté de choisir une structure linguistique en fonction du message qu'il désire transmettre, l'approche communicative tend ainsi pernicieusement à renforcer l'inhibition des apprenants japonais qui, dans les premiers temps de l'apprentissage, ne disposent de toute façon pas des outils linguistiques nécessaires à cette démarche.

À l'inverse, en privilégiant la forme du message, et en définissant préalablement le choix des réponses possibles (*i.e.* une seule réponse exacte, et non pas plusieurs réponses correctes), une approche plus encadrée rend la prise de parole des apprenants plus aisée, parce que moins soumise à l'initiative personnelle et à l'indécision. Nous rejoignons ici Vannieuwenhuys et Serverin qui, rendant compte du processus d'élaboration de leurs manuels de FLE au Japon, en arrivent à une conclusion sensiblement équivalente :

Il est apparu que les activités très dirigées fonctionnaient mieux avec les étudiants : en effet, lorsque le vocabulaire et la forme du dialogue sont décidés, l'incertitude qui bloque nos étudiants (peur de l'erreur) est levée. De même, lorsque les instructions sont très précises et ne peuvent être interprétées que d'une manière possible, une autre source de blocage est supprimée : celle de la gêne sociale que ressentent fortement les étudiants japonais lorsqu'ils ne sont pas sûrs de ce qu'il faut faire et qu'ils sont dans l'obligation de prendre une décision. (2012 : 78)

### 3.3 Subordination de l'enseignement à l'apprentissage

Nous avons insisté à plusieurs reprises sur l'importance des méthodes répétitive et imitative dans notre pratique de cours avec le support *flashcard*. Certains lecteurs y verront peut-être la résurgence d'un béhaviorisme désuet ; d'autres pourront être tentés de faire le rapprochement avec la démarche transmissive de la méthodologie traditionnelle japonaise. Nous voudrions montrer ici que notre approche correspond davantage un modèle de type constructiviste, basé de fait sur la construction par les apprenants eux-mêmes de leur propre savoir.

Ainsi, et en opposition radicale avec la méthodologie traditionnelle, notre

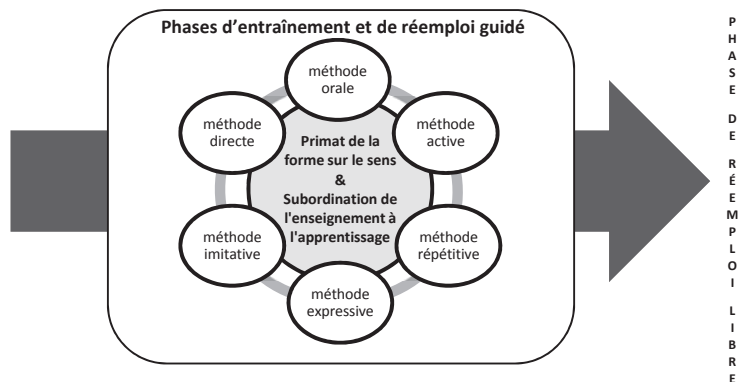
enseignement avec le support *flashcard* ne repose pas sur la capacité de réception des apprenants, mais bien plutôt sur leur capacité de production. Dans cette perspective, la méthode répétitive ne doit pas être assimilée à la répétition immédiate de phrases modèles prononcées par l'enseignant – comme cela est généralement le cas dans la méthodologie traditionnelle japonaise –, mais, de manière plus extensive, à la mise en place d'un dispositif d'enseignement-apprentissage favorisant une production renouvelée par les apprenants eux-mêmes des mêmes formes linguistiques ou lexicales. Ces derniers étant ainsi invités à prendre en charge leur apprentissage. Lorsque l'enseignant montre les *flashcards* en fonction d'un modèle choisi (*i.e.* sous son contrôle), il code ainsi un message que les apprenants vont devoir produire d'eux-mêmes ; l'enseignant restant quant à lui concentré sur la production orale de ses apprenants, la réorientant si nécessaire en fonction de son imperfection relative.

Ce rôle de l'enseignant renvoie directement à l'approche Silent Way conceptualisée par Gattegno (cf. Sagaz, 2012) et à la notion de subordination de l'enseignement à l'apprentissage : par le truchement de *feedbacks* (*i.e.* réactions destinées à indiquer à l'apprenant l'erreur qu'il a faite en l'aidant à la localiser en vue d'une autocorrection), l'enseignant vise ainsi à transmettre la responsabilité aux apprenants de leur propre production. Notre démarche diffère en ce point d'un modèle behavioriste basé uniquement sur la réaction verbale et mécanique des apprenants aux stimuli de leur enseignant et/ou du matériel didactique. À l'instar de l'enseignant qui adopte l'approche Silent Way, nous visons en effet à faciliter la perception des fonctionnements de la langue.

D'une manière plus globale, notre utilisation pédagogique des *flashcards*, par la cohérence méthodologique qu'elle induit (cf. figure 4), s'ancre dans cette logique de centration sur l'apprentissage, laquelle implique une nécessaire variation des activités, des méthodes et des supports d'enseignement, seule réponse possible en effet à la variété des profils et des méthodes d'apprentissage (cf. Puren, 2001 : 70). Dans cette perspective, les *flashcards* nous semblent constituer en définitive un support – parmi d'autres – permettant la mise en place d'une cohérence méthodologique – parmi d'autres – adaptée aux spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE au Japon.

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Figure 4. Cohérence méthodologique de notre pratique de cours avec les *flashcards*



#### 4 Conclusion

La mise en regard des procédures d'enseignement-apprentissage de la grammaire actualisée dans les deux courants méthodologiques actuellement dominants en didactique du FLE au Japon (*i.e.* méthodologie traditionnelle et approche communicative) nous a amenés au constat suivant : alors qu'elles sont le plus souvent pensées sur le mode de la complémentarité, ces deux procédures souffrent en fait d'un déficit mutuel – et particulièrement réhivitoire en vue d'une assimilation optimale des formes linguistiques : le manque d'exercices d'entraînement (à) et de réemploi guidé de la langue orale.

Partant de ce constat, et visant à la modélisation de notre pratique de cours avec le support *flashcard*, nous avons alors montré en quoi et comment celle-ci pouvait constituer une réponse aux spécificités du contexte local. En privilégiant la forme sur le sens, elle s'oppose – tout en pouvant la compléter – à une approche communicative qui, trop rapidement centrée sur le réemploi libre de la langue, ne convient pas à l'enseignement-apprentissage d'une langue lointaine ; en favorisant la construction par les apprenants eux-mêmes de leur propre savoir, elle s'oppose – tout en pouvant la compléter aussi – à une méthodologie traditionnelle ne permettant pas le passage d'un savoir déclaratif à un savoir-faire procédural.

Nous ne prétendons cependant aucunement à l'exclusivité, et encore moins à l'originalité. Au contraire même, en ce qu'elle est directement façonnée par le contexte local, il nous semble – mais l'hypothèse reste à vérifier – que la cohérence

méthodologique que nous avons modélisée ici correspond à un ensemble de pratiques en partie partagées par les enseignants de FLE au Japon, à tout le moins par ceux qui, poursuivant un objectif d'acquisition des formes linguistiques, se retrouvent comme nous empiriquement contraints de donner des réponses aux lacunes – respectives et mutuelles – des méthodologies dominantes. Ces réponses peuvent évidemment différer de la nôtre, mais nous pensons que la problématique est commune, transcendant notamment l'opposition pernicieuse – et aujourd'hui de plus en plus ouvertement critiquée (cf. Chevalier 2012) – entre la pratique des enseignants japonais et celle des enseignants « natifs ».

### Références

- Antier E. & Miyayaga A. (2012). Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues. *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 49-61.
- Chevalier L. (2012). « Natifs » vs « professeur nationaux » : analyse d'un discours ordinaire. *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 39-48.
- Chevalier L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français* 3(1) : 67-83.
- Cyr P. (2008). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international.
- Durrenberger V. (2010). *Méthode de français. Communication et grammaire de base*. Tokyo : Surugadai-Shuppansha.
- Puren C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren C. (2001). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Les Langues modernes* (1) : 68-70.
- Puren C. & Sánchez F. (2001). L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet). *Études de Linguistique Appliquée* 122 : 211-228.
- Puren C. (2011). La « méthode », outil de base de l'analyse didactique. In Blanchet P. & Chardenet, P. (éds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Sagay M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon. *Synergies Europe* 6 : 75-84.

Du recours aux *flashcards* dans l'enseignement-apprentissage du FLE au Japon : cohérence méthodologique et principes pédagogiques

Sagaz M. (2012). *Approche silencieuse, Silent Way : aspects cognitifs et méthodologiques*. Tokyo : Surugadai-Shuppansha.

Robert J.-M. (2009). *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette fle.

Suzuki E. (2005). La « réserve » : une catégorie de la culture d'apprentissage japonaise. In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., Véronique, D. (éds.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.

Vannieuwenhuysse B. & Severin S. (2012). Développer un manuel de langue. Les pistes de la « communauté de pratique ». *Revue japonaise de didactique du français* 7(1) : 73-84.