



Les apports méthodologiques du support flashcard en didactique des langues

Emmanuel Antier

► To cite this version:

Emmanuel Antier. Les apports méthodologiques du support flashcard en didactique des langues. *Revue japonaise de didactique du français*, 2012, 7 (1), pp.46-61. hal-04384009

HAL Id: hal-04384009

<https://hal.science/hal-04384009>

Submitted on 12 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.

Comptes rendus d'expériences pédagogiques 実践報告

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

Emmanuel ANTIER

(Université de Kanazawa)

MIYANAGA Aiko

(Université de Kanazawa)

Résumé

Le plus souvent ignorées dans la didactique du FLE, les flashcards n'en demeurent pas moins couramment utilisées dans les didactiques de l'anglais ou du japonais notamment. Partant de ce constat comparatiste, et ancrant notre démarche dans une logique de diversification méthodologique, nous faisons ici l'analyse du support flashcard à l'aide d'une enquête par questionnaires menée auprès d'apprenants et d'enseignants. Du point de vue de l'apprentissage, nous mettons en évidence l'utilité de ce support dans la pratique, la répétition et la mémorisation de la langue. Du point de vue de l'enseignement, nous montrons son rôle précieux dans la mise en œuvre des méthodes active, directe et répétitive. Dans le contexte d'enseignement-apprentissage des langues au Japon où la réserve des apprenants rend parfois difficile l'exercice oral de la langue, la possibilité qu'offre ainsi ce support de mettre en activité les apprenants et de les faire parler directement dans la langue cible nous semble constituer in fine un argument majeur en faveur de son recours.

今日、フランス語教育において、フラッシュカードは、英語教育や日本語教育におけるその位置づけと比較すると、あまり重要視されていない。本研究では、フラッシュカードを外国語教育における教授法の多様化を助けるものの一つとみなし、学習者と教師によるアンケート調査を通して、フラッシュカードの教材分析を行った。その結果、学習者の視点からは、フラッシュカードは、発話練習と、繰り返し、記憶の点において効果的で、教師の視点からは、能動的で直接的な（媒介語を介さない）授業を可能にし、繰り返し、口頭練習、表現練習をする上で重要な役割を果たしていることが明らかになった。本研究の主張は、学生を積極的にさせ、目標言語で直接発話することを促すフラッシュカードの使用は、口頭練習で消極的な態度をとる学生の多い

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

日本の外国語教育の現場にとって、有効な解決策となるということである。

Mots clés

Flashcards, analyse didactique, enquête par questionnaires, méthode active, pratique orale de la langue.

フラッシュカード, 教材分析, アンケート調査, アクティブ・メソッド, 口頭練習

1 Introduction

Dans une discipline telle que la didactique des langues où les nouvelles technologies ont souvent été (et sont encore souvent...) considérées comme le vecteur privilégié de l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage, argumenter – comme nous le ferons délibérément ici – en faveur du recours aux *flashcards* (cartes-images ou cartes-mots) dans le dispositif d'enseignement-apprentissage semble *a priori* relever de la gageure ou, à tout le moins, de l'anachronisme. Nous nous inscrivons cependant d'emblée en faux contre une telle vision du progrès où l'innovation technico-didactique devrait systématiquement venir supplanter les outils traditionnellement disponibles.

À l'instar de Christian Puren (1997), nous pensons en effet que le progrès en didactique des langues ne relève pas d'une logique de l'*optimisation* – selon laquelle les nouveaux outils sont, dans l'absolu, nécessairement plus efficaces que les précédents –, mais plutôt d'une logique de l'*adéquation* – selon laquelle l'ensemble des outils de la panoplie disciplinaire se trouve au service de la contextualisation de l'enseignement-apprentissage. Basée sur un principe de diversité, cette logique de l'adéquation implique tout autant de développer de nouveaux outils que de s'intéresser à ceux déjà existants qui, inconnus ou oubliés, seraient d'emblée exclus de certains dispositifs.

L'approche comparatiste en didactique des langues, qu'elle soit diachronique ou synchronique, constitue un outil indispensable à cette entreprise de diversification méthodologique. La présente étude trouve ainsi son origine dans ce constat comparatiste fort simple : alors qu'il est fréquemment utilisé dans les didactiques de l'anglais ou du japonais notamment, le support *flashcard* est le plus souvent absent de la didactique du FLE pour adultes. S'appuyant sur notre expérience de l'enseignement du FLE à un public universitaire japonais, et inscrivant notre démarche dans le paradigme de l'adéquation, nous défendrons ici la thèse que les *flashcards* trouvent

parfaitement leur place dans un dispositif d'enseignement-apprentissage pour adultes, et qu'elles la trouvent d'ailleurs d'autant mieux que la langue source est éloignée de la langue cible.

Afin d'étayer cette thèse, nous avons mené auprès d'enseignants et d'apprenants une enquête par questionnaires destinée à valider un jeu d'hypothèses liées aux apports méthodologiques du support *flashcard*. Un premier développement présentera le cadre conceptuel duquel sont issues nos hypothèses ; un second décrira notre méthodologie de recherche ; un troisième fera état des résultats de notre enquête ; et un dernier sera enfin consacré à l'interprétation des résultats.

2 Cadre conceptuel

Si dans une perspective didactique aucune étude exhaustive n'a encore jamais été menée sur les apports méthodologiques du support *flashcard*, dans une perspective cognitiviste en revanche, plusieurs auteurs (cf. notamment Denis, 1975) ont depuis longtemps mis en évidence le rôle fondamental des images dans l'activité de mémorisation. Dès lors, dans les rares cas où les concepteurs de matériels pédagogiques justifient l'utilisation de ce support, sa légitimité repose essentiellement – pour ne pas dire exclusivement – sur l'argument cognitiviste. Même si ce rôle des *flashcards* constitue à l'évidence un argument puissant en faveur de leur usage pédagogique (et nous aurons d'ailleurs l'occasion d'y recourir ci-après), il nous a semblé toutefois indispensable ici de dépasser la seule perspective de l'apprentissage, et de considérer celle, conjointe, de l'enseignement.

Mais avant de procéder – lors de l'interprétation des résultats de notre enquête – à la mise en relation de ces deux perspectives, nous viserons d'abord – pour les besoins précis de cette enquête – à les dissocier. Dans la perspective de l'apprentissage, nous baserons ainsi notre analyse sur la typologie des stratégies cognitives de Paul Cyr (2008) ; dans celle de l'enseignement, nous la baserons sur la typologie des méthodes de Christian Puren (2000). Les deux développements suivants auront, entre autres objectifs, celui de présenter et de justifier nos choix théoriques.

2.1 Processus d'apprentissage : la typologie de Cyr

Datant de 1996 – mais régulièrement réédité depuis – l'essai de synthèse de Paul Cyr sur *Les stratégies d'apprentissage* constitue à ce jour une véritable référence en didactique des langues. S'inspirant des travaux d'O'Malley et Chamot (1990), l'auteur y propose une classification des stratégies cognitives en trois catégories suivantes –

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

dont il établit pour chacune une typologie :

- **les stratégies métacognitives** qui « consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage (...) » (p. 42) ;
- **les stratégies cognitives** qui « impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage » (p. 46) ;
- **les stratégies socio-affectives** qui « impliquent une interaction avec les autres (...) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible » (p. 55).

Dans la mesure où l'usage pédagogique des *flashcards* correspond précisément à « l'application d'une technique spécifique en vue (...) d'exécuter une tâche d'apprentissage » (*ibid.*), son analyse nous a semblé pouvoir être pertinemment basée sur la typologie des stratégies cognitives. Afin d'explicitier notre cadre conceptuel, nous reproduisons donc synthétiquement ci-dessous les douze éléments de cette typologie.

Tableau 1. Synthèse de la typologie des stratégies cognitives de Cyr

	STRATÉGIES	DÉFINITIONS
1	Pratiquer la langue	Saisir les occasions qui sont offertes de communiquer dans la langue cible.
2	Mémoriser	Appliquer diverses techniques mnémoniques.
3	Prendre des notes	Noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage.
4	Grouper	Ordonner, classer ou étiqueter la matière enseignée selon des attributs communs de manière à faciliter sa récupération.
5	Réviser	Se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle.
6	Inférer	Utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire le sens des éléments nouveaux.
7	Déduire	Appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.
8	Rechercher	Utiliser les sources de référence au sujet de la langue cible.
9	Traduire et comparer	Se servir de sa compétence langagière acquise en L1 ou par l'apprentissage d'une autre L2 afin de comprendre le fonctionnement de la langue cible.
10	Paraphraser	En cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur, choisir d'autres mots ou d'autres phrases de la langue cible.
11	Élaborer	Établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures.
12	Résumer	Faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

La question que nous nous sommes ici posés est la suivante : à la mise en œuvre de quelles stratégies cognitives peut efficacement contribuer l'usage des *flashcards* ? Se basant sur notre expérience pédagogique, nous avons provisoirement apporté les cinq réponses suivantes – constituées comme autant d'hypothèses destinées à être confirmées par une enquête auprès d'apprenants : pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, et réviser.

2.2 Processus d'enseignement : la typologie de Puren

Pour les besoins – et à la suite – de ses travaux sur l'*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), Christian 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 » (2000, p. 68). Basée sur ce concept, la typologie de Puren correspond à l'inventaire de dix-huit méthodes regroupées en paires antagonistes. Destinée à l'analyse des matériels pédagogiques, cette typologie – résumée dans le tableau suivant – nous a semblé pertinente pour évaluer le rôle des *flashcards* dans la perspective de l'enseignement.

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

Tableau 2. Synthèse de la typologie des méthodes de Puren¹

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

La question que nous nous sommes ici posés est la suivante : à la mise en œuvre de quelles méthodes peut efficacement contribuer l'usage pédagogique des *flashcards* ? Se basant sur notre expérience de l'enseignement avec ce support, nous avons provisoirement apporté les cinq réponses suivantes – constituées comme autant d'hypothèses destinées à être confirmées par une enquête auprès d'enseignants : méthodes active, directe, répétitive, expressive, et orale.

3 Méthodologie de recherche

Afin de confirmer ces hypothèses, nous avons cherché à obtenir, d'une part, des données qualitatives concernant l'opinion des apprenants et des enseignants sur l'utilisation de ce support, et d'autre part, des données quantitatives visant établir la

¹ Pour une version complète, cf. Puren (2000).

préférence des enquêtés parmi les éléments des deux typologies retenues pour l'analyse. En raison de la possibilité qu'offre l'enquête par questionnaires de combiner questions ouvertes (pour l'expression de l'opinion) et fermées (pour l'expression de la préférence), nous l'avons retenue comme outil de recherche.

3.1 Participants

Les apprenants – trente-quatre au total – auxquels ont été administrés les questionnaires sont nos étudiants de deuxième année universitaire. À cet effet, chacun d'entre eux a eu l'occasion d'apprendre le français (au minimum durant un semestre, soit 15 cours d'une heure trente) à l'aide d'un dispositif intégrant – entre autres supports – des *flashcards* (à raison d'une fréquence moyenne de 15 minutes par cours). Pareillement, le critère de sélection des enseignants a reposé sur le recours aux *flashcards*. Sachant que leur usage est fréquent dans la didactique du japonais, nous avons administré notre questionnaire aux enseignants du centre de japonais pour les étudiants étrangers de notre université. Les quatorze enseignants sollicités ont répondu favorablement à notre demande, qu'ils en soient ici remerciés.

3.2 Instrumentation

Les deux questionnaires ont été conçus selon une trame commune : des questions ouvertes visant à la validation qualitative de nos hypothèses, et une question fermée, centrale, visant à leur confirmation quantitative. Cette question fermée, dont les résultats feront ci-après l'objet d'une présentation illustrée, a été élaborée pour les deux questionnaires selon un procédé identique : aux cinq éléments sélectionnés dans chacune des typologies et sur lesquels portaient nos hypothèses, nous avons ajouté trois autres éléments définis comme hypothèses négatives. Pour chacun des huit items ainsi obtenus, les enquêtés devaient évaluer l'utilité des *flashcards* à partir d'une échelle inspirée de la méthode de Likert : « inutile », « peu utile », « assez utile », « utile », « très utile ». La pré-expérimentation de notre enquête ayant toutefois montré une tendance à la concentration des réponses du milieu, nous avons finalement opté pour une échelle mixte qui, combinant échelle sémantique (ici, d'utilité) et échelle mathématique (de 1 à 10), nous a permis de mieux respecter les nuances d'opinion.

3.3 Méthode d'analyse

Se basant sur les valeurs de l'échelle mathématique, nous avons attribué une graduation aux cinq échelons de notre échelle sémantique. De la sorte, nous avons pu établir une note moyenne pour chaque item. Appliquée à l'ensemble des items, cette technique de la note moyenne nous a permis d'obtenir un résultat quantifié pour

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

chaque hypothèse. L'écart plus ou moins important entre la note moyenne obtenue pour les items correspondant à nos hypothèses négatives et celle obtenue pour les items correspondant à nos hypothèses positives nous a finalement permis de juger de la validité de nos hypothèses.

4 Présentation des résultats

4.1 Hypothèses émises dans la perspective de l'apprentissage

Comme l'illustre la figure suivante, l'écart rapporté à la moyenne des hypothèses négatives apparaît significatif pour seulement quatre de nos cinq hypothèses. L'hypothèse selon laquelle l'usage des *flashcards* favorise la prise de note n'est pas confirmée par notre enquête.

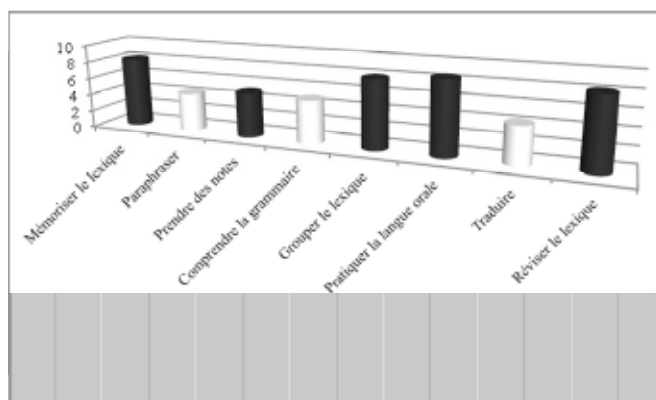


Figure 1. Moyenne obtenue pour l'ensemble des items (questionnaire apprenants)²

4.2 Hypothèses émises dans la perspective de l'enseignement

Les cinq hypothèses émises sur le rôle des *flashcards* dans la perspective de l'enseignement sont assez nettement confirmées. La moyenne des hypothèses négatives apparaît plus faible que celle obtenue dans la perspective de l'apprentissage, et les écarts sont consécutivement plus importants que ceux précédemment observés.

² Les points de données de couleur blanche indiquent la moyenne des items correspondant aux hypothèses négatives.

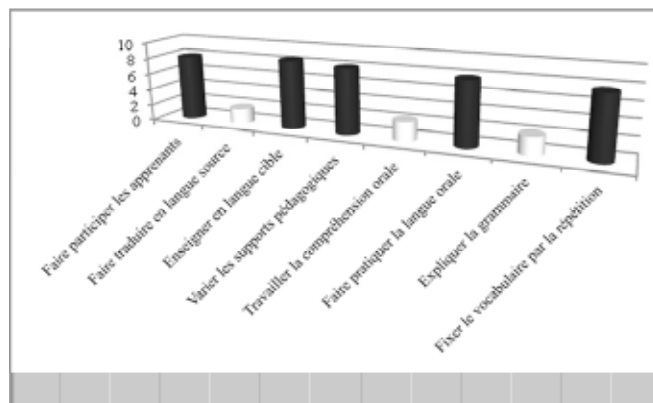


Figure 2. Moyenne obtenue pour l'ensemble des items (questionnaire enseignants)

5 Interprétation des résultats

Afin de corroborer ces résultats quantitatifs, nous recourrons maintenant aux données qualitatives. Dans le but de rendre compte au mieux du rôle des *flashcards*, nous viserons par ailleurs à mettre en relation les commentaires des apprenants avec ceux des enseignants. Ce double croisement, à la fois des données et des informateurs, participera *in fine* à l'objectivisation de notre étude.

5.1 Les *flashcards* dans le processus d'apprentissage

5.1.1 Une technique mnémonique

Plusieurs auteurs cognitivistes, parmi lesquels Rubin (1989, cité par Cyr, *op. cit.*), ayant déjà insisté sur les vertus mnémoniques du support *flashcard*, nous nous contenterons ici de confirmer l'argument cognitiviste en reproduisant ces trois commentaires d'apprenants :

- « Quand on apprend les mots, il est plus facile de les garder en mémoire avec les *flashcards* / 単語を覚えるときフラッシュカードを使った方が記憶に残りやすい » ;
- « Le fait de voir les mots avec les images permet de les retenir un peu plus facilement / 絵と単語を一緒に見ることで、少しでも記憶に残りやすい » ;
- « Les images et les mots étant reliées, cela reste facilement dans la mémoire / 絵と単語が結びついて記憶に残りやすい »

5.1.2 Prendre des notes, grouper et réviser

Comme on l'a vu précédemment, si les deux hypothèses portant sur les stratégies

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

« grouper » et « réviser » ont pu être confirmées, celle portant sur la prise de note n'a en revanche pas été validée. Dans la mesure toutefois où – comme le mentionne Cyr (*ibid.*, p. 49) – ces trois stratégies forment une triade dont l'efficacité dépend précisément d'une application conjointe, il nous semble utile de revenir ici sur ce résultat.

Contrairement aux autres stratégies, la prise de note n'apparaît en effet pas directement induite par l'usage des *flashcards*. Dans un contexte scolaire d'enseignement-apprentissage – comme cela est souvent le cas dans les universités japonaises – où une partie des étudiants s'apparentent *stricto sensu* davantage à des *enseignés* qu'à des *apprenants*, la mise en œuvre d'une telle stratégie doit dès lors reposer sur la directivité de l'enseignant (et nous le constatons ici à nos dépens...).

Nous maintenons cependant – à la condition donc que l'enseignant incite ses apprenants à prendre des notes – que l'usage des *flashcards* peut favoriser la mise en œuvre de cette triade cognitive. Afin que la récupération de la langue devienne naturelle, l'apprenant peut ainsi **noter** le vocabulaire introduit par les *flashcards* ; le **grouper** ; puis, comme le souligne cet enquêté, le **réviser** régulièrement : « C'est facile à retenir car lorsqu'on utilise les mêmes *flashcards*, on utilise aussi à chaque fois les mêmes noms ou les mêmes verbes / 同じフラッシュカードを使うと、同じ名詞や動詞を毎回使うから覚えやすい ».

5.1.3 Une pratique répétitive de la langue

L'hypothèse selon laquelle le recours aux *flashcards* contribue à la pratique de la langue a trouvé une assez nette confirmation dans nos données qualitatives : « Ça permet d'exercer la langue / 言葉の訓練になる » ; « C'est un bon moyen pour exercer l'oral / 口頭練習をするのによい方法です ». Comme le mentionnent plusieurs apprenants, le support *flashcard* permet en outre une pratique répétitive, laquelle favorise la mémorisation : « Le fait de les utiliser de manière répétitive permet de s'en souvenir facilement / 繰り返し使うことで記憶しやすい ».

Nous rejoignons ici Paul Cyr (*ibid.*, p. 48) qui, insistant sur le rôle fondamental de l'activité de répétition dans la pratique de la langue, regrettait le fait que cette activité soit aujourd'hui le plus souvent négligée dans l'approche communicative. Un tel constat explique probablement en partie l'absence du support *flashcard* dans la panoplie méthodologique actuellement disponible en didactique du FLE pour adultes.

5.2 Les *flashcards* dans le processus d'enseignement

5.2.1 Une méthode active

L'hypothèse portant sur la méthode active trouve sa confirmation qualitative aussi bien chez les enseignants (« C'est efficace lorsque que l'on demande de réagir et de répondre rapidement / その場で、即反応させて答えを求める場合に効果的 ») que chez les apprenants (« Ça permet de s'exercer à répondre rapidement / 即答の訓練になる »). L'apprenant interrogé doit en effet, à partir d'informations visuelles, produire des mots ou des phrases en langue cible, le tout dans un délai le plus souvent contraint. La pression résultant de cette contrainte semble précisément contribuer à la mise en activité des apprenants : « Une certaine tension apparaît et les apprenants se concentrent / ちょっとした緊張感も生まれ、学習者に集中してもらえる » ; « La pression que l'on ressent lorsque l'on est interrogé est positive / 質問されときの緊張感がよい ».

La présence physique de l'enseignant – se retrouvant au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage – semble aussi constituer une aide précieuse à la mise en œuvre de la méthode active : « Il est possible d'attirer l'attention d'apprenants ayant sinon tendance à baisser la tête pour regarder leur manuel / テキストを見るためにうつむきがちな学習者の注意を引くことができる » ; « Le fait de les utiliser avec un bon tempo contribue à donner du rythme à la classe et à la rendre active / テンポよく使うことでクラスにリズムや活気生まれる ». En renvoyant la production de chaque apprenant au reste du groupe, l'enseignant peut ainsi favoriser la mise en activité de la classe : « On peut faire naître un sentiment d'unité dans la classe / 教室に一体感を生み出せる » ; « On peut obtenir l'attention des étudiants et faire facilement avancer l'ensemble de la classe / 学生の意識を集められ、クラス全体で進めやすい ».

En recourant ponctuellement aux *flashcards*, l'enseignant contribue enfin à la variation des supports, laquelle – bien justifiée didactiquement – constitue un moyen privilégié de maintenir la curiosité des apprenants. Ce rôle des *flashcards* apparaît ainsi souvent mentionné par les enquêtés : « Le fait d'introduire diverses activités dans le cours contribue à éveiller l'intérêt des élèves / 授業に多様な活動を入れることによって、生徒の興味を引き出せる » ; « Ça apporte de la variété au cours / 授業に変化が出る ».

5.2.2 Une méthode directe pour apprenants débutants

Nettement confirmée quantitativement, l'hypothèse portant sur la méthode directe l'est aussi qualitativement : « Le mérite des cartes-images, c'est que l'on peut enseigner les mots en langue cible sans recourir à la traduction / 絵カードは訳語を介さ

Les apports méthodologiques du support *flashcard* en didactique des langues

ないで目標言語の単語を教えられるのが良い」。Il est à noter ici que le constat s'applique pareillement dans la perspective de l'apprentissage : « On peut retenir les mots naturellement sans les traduire / 単語は訳さずに自然に覚えることができる ».

Cet usage des *flashcards* semble particulièrement utile lorsque l'enseignant ne souhaite pas recourir à la langue source de ses apprenants, ou, de manière plus pragmatique, lorsqu'il ne le peut pas. Comme le note cet enquêté, le recours aux *flashcards* peut alors constituer un gain de temps dans la procédure d'enseignement : « Comme on peut se faire comprendre sans traduction et avec de simples images, cela permet de passer rapidement à l'entraînement / 翻訳しなくても絵だけで理解してもらうと思うので、スムーズに練習に持っていけると思います ». Il est à noter toutefois que ce rôle des *flashcards* apparaît circonscrit à l'enseignement d'un lexique basique. Plus le vocabulaire devient abstrait et plus sa représentation iconique risque en effet de générer des malentendus : « Avec les mots abstraits, il est parfois difficile de bien comprendre ce que représente l'image / 抽象語になると絵に表されているのが何なのかわかりにくいときがある ».

5.2.3 Répétition et mise en confiance des apprenants

Comme nous l'avons vu précédemment, l'utilisation des *flashcards* permet la pratique répétitive de la langue. Dans la perspective de l'enseignement, l'hypothèse portant sur la méthode répétitive a ainsi logiquement trouvé confirmation. Permettant aussi bien de recourir à la répétition *intensive* des mêmes formes linguistiques (« Le mérite est que l'on peut s'exercer à la conjugaison au présent et au passé / 現在形と過去形どちらも練習できるのがメリットです ») qu'à leur répétition *extensive* (« Le fait d'y recourir à chaque cours permet de retenir les mots / 毎回授業で使うことで単語を覚えられる »), l'usage répété des *flashcards* semble en outre favoriser l'instauration d'un climat de confiance : « En recourant de manière répétitive au même jeu de *flashcards*, on contribue à mettre en confiance les apprenants / 繰返し、同じシリーズのカードを使うことにより学習者に安心感を与えられる » ; « On s'y habitue et on se sent en confiance / パターン化されて、安心感がある ».

6 En guise de conclusion

Cherchant à dépasser les arguments ordinairement liés aux vertus cognitives des images, nous avons essayé de confirmer ici une double série d'hypothèses – issues de notre propre expérience pédagogique – portant sur le rôle des *flashcards* dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue. Du point de vue de

l'apprentissage, nous avons mis en évidence l'utilité de ce support 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 un contexte d'enseignement-apprentissage des langues – comme cela est le cas au Japon – où la réserve des apprenants rend parfois laborieuses la pratique orale de la langue et l'interaction enseignant-apprenants, le recours aux *flashcards* peut dès lors se révéler judicieux. La possibilité qu'offre ce support, comme on l'a vu, de mettre en activité l'ensemble de la classe s'avère en effet précieuse dans la lutte contre le mutisme des apprenants, et consécutivement – comme le précise cet apprenant – dans l'amélioration de la relation pédagogique : « C'est bon pour les échanges entre l'enseignant et les apprenants / 教師と生徒の交流に良いと思います ».

Sans prétendre à l'exhaustivité, notre étude justifie ainsi la place des *flashcards* dans un dispositif d'enseignement-apprentissage pour adultes. Son absence quasi systématique de la panoplie méthodologique disponible en didactique du FLE nous paraît de fait dommageable. N'imposant pas de lourde contrainte sur le dispositif d'enseignement-apprentissage, et n'exigeant pas, non plus, de formation spécifique, le support *flashcard* présente un excellent rapport coût-bénéfice. Son usage, propice à la créativité de l'enseignant, ne s'improvise cependant pas, et si nous avons pu ici apporter des éléments de réponse à la question du « pourquoi recourir aux *flashcards* ? », il nous restera encore à traiter la question du « comment y recourir ? »...

Références

- Cyr, P. (2008), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : CLE international.
- Denis, M. (1975), *Représentation imagée et activité de mémorisation*, Paris : CNRS.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, C. (1997), « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes*, 2, pp. 8-14.
- Puren, C. (2000), « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes*, 1, pp. 68-70.