

# Les difficultés lexicales chez les apprenants japonais: mécanismes et besoins

Fabien Cherbonnet

Très tôt dans leur apprentissage, le lexique constitue bien souvent un obstacle à la communication chez les apprenants de français langue étrangère (désormais FLE) japonais. Dans cet article, nous évoquerons certaines causes et mécanismes essentiels de ces difficultés, qu'elles soient culturelles ou linguistiques, afin d'élaborer des pistes de réflexion vers des solutions pédagogiques. Nous commencerons par rappeler l'importance de la compétence lexicale puis nous évoquerons les particularités culturelles et éducatives à prendre en compte en tant qu'enseignant. Nous nous pencherons ensuite sur le processus de mémorisation du lexique et l'importance de sa formulation, avant d'examiner plus concrètement le problème en dressant une liste des différentes formes que peuvent prendre les blocages communicatifs. Nous pourrions alors identifier certains besoins chez nos apprenants pour tenter d'y apporter des réponses pédagogiques.

## **1- De l'importance du lexique**

« Les frontières de mon langage sont les frontières de mon monde » (Wittgenstein, 1921, p.93) Cette idée du déterminisme linguistique illustre bien la place centrale qu'occupe le lexique dans la communication mais aussi dans notre perception de la réalité. Si notre façon de découper le monde est déterminée par de nombreux facteurs (âge, statut, culture, expérience, profession, ...), elle dépend d'abord de notre langue maternelle (le mot « campagne » et sa traduction en

japonais renvoient-ils exactement à la même idée ?), mais aussi de notre étendue lexicale personnelle: plus nous disposons d'outils lexicaux pour verbaliser le monde qui nous entoure, plus cette verbalisation sera fine et fidèle à notre perception.

Pour Schmitt (2000, traduction libre), « les connaissances lexicales sont centrales pour la compétence communicative et l'acquisition d'une langue seconde » puisqu'un « manque de vocabulaire chez les apprenants d'une langue seconde constitue un sérieux obstacle à la compréhension et à la production de la langue, qu'elle soit parlée ou écrite » (Coady, 1997). En effet, le lexique est mobilisé pour les quatre compétences langagières principales: parler, écouter, lire et écrire. Au même titre que la grammaire ou la phonétique, il représente donc un objet d'enseignement essentiel pour l'enseignant de FLE et doit faire l'objet d'une véritable réflexion pédagogique: quelles sont les habitudes d'apprentissage du lexique au Japon ? Quel rapport les Japonais entretiennent-ils avec le lexique ?

## **2- Les Japonais et les mots**

### 2-1: Habitudes d'apprentissage

Dès l'école primaire, après avoir étudié deux alphabets de 46 caractères chacun, les enfants japonais commencent à apprendre les fameux idéogrammes chinois dits « kanjis ». Cet apprentissage se fonde sur leur écriture répétée et leur nombre augmente au fil de la scolarité des élèves. La mémoire, notamment visuelle, est donc une pierre angulaire de l'éducation japonaise. Plus tard, dans leur apprentissage d'une langue étrangère, les élèves auront, par habitude, développé une tendance naturelle au bachotage encouragée par la méthode grammaire et traduction encore vivace dans l'archipel. Il n'est pas rare, en effet, de croiser des étudiants qui s'échinent à mémoriser des listes de vocabulaire dans les transports ou les cafés. Ces particularités sont loin d'être anodines pour tout enseignant natif de FLE au Japon: chez nos apprenants, le lexique s'étudie de façon décontextualisée en s'attachant à

l'aspect visuel des mots et donc à leurs graphies. Il y a également fort à parier que, d'une part, cette décontextualisation démotive un certain nombre d'étudiants qui n'entrevoient pas l'utilité réelle de leur objet d'étude et que, d'autre part, cette mémorisation mécanique s'apparente même à une corvée.

## 2-2: Le français fondamental

Il convient dès lors d'opérer une sélection lorsque l'on définit ses objectifs lexicaux. C'est ce que Gougenheim et son équipe ont tenté de faire lorsqu'ils ont conçu *Le Français Fondamental*, qui se présente comme une liste d'éléments lexicaux et grammaticaux les plus importants pour apprendre le français. Cette sélection se base sur trois critères: la fréquence, la disponibilité et l'utilité. Voilà qui va à l'encontre de la sempiternelle méthode grammaire et traduction qui éludait totalement ces critères en mettant sur le même plan termes littéraires et locutions de la vie quotidienne. L'apprenant, lui, devait faire face à une liste infinie et décourageante de vocabulaire passif. Pour contrer ces habitudes, nous devons nous inspirer de cette idée de hiérarchisation et de sélection et replacer l'utilité du vocabulaire étudié au centre de l'apprentissage en le contextualisant systématiquement. Il faut également montrer à nos apprenants que nos objectifs lexicaux sont différents de ce dont ils ont l'habitude en classe de langue: acquérir un vocabulaire restreint, donc accessible, mais actif, donc utile.

## 2-3: Vocabulaire actif et passif

En effet, il est nécessaire de faire la distinction entre vocabulaire actif et vocabulaire passif, nommés respectivement productif et réceptif chez Bogaards. Pour Picoche (1992), les mots actifs sont suffisamment connus par l'apprenant « pour que non seulement il les comprenne mais encore qu'il les utilise spontanément pour s'exprimer. » Les mots passifs, quant à eux, « ne sont pas utilisés par l'apprenant mais seulement compris de façon plus ou moins précise lorsqu'il les rencontre au

cours d'une lecture ou d'une conversation. » Dans le cas de nos apprenants japonais, habitués à « recevoir » mais rarement à « produire », le fossé entre les deux types de vocabulaire est souvent dramatique. Cette focalisation de l'école japonaise sur l'apprentissage par cœur de vocabulaire passif, renforcée par la méthode grammaire et traduction encore tenace, se fait au détriment du vocabulaire actif ainsi que de la langue orale. Il nous faut toutefois insister ici sur une autre distinction: si le vocabulaire passif est logiquement le point fort de notre public, il ne l'est bien souvent qu'à l'écrit. En effet, si la phonie-graphie du français est mal comprise et que les activités de phonétique et de compréhension orale sont évincées de l'apprentissage, un autre fossé se creuse entre vocabulaire passif écrit et oral. Cependant, l'école japonaise n'est pas seule en cause; nous devons surtout faire face à une conception culturelle du langage bien différente de la nôtre.

#### 2-4: « La culture du silence » (Dürckheim, 1992)

La culture japonaise, culture à contexte fort, accorde une grande importance au contexte d'un message linguistique. Le sens des nombreux homophones qui constellent le lexique nippon doit donc, par exemple, être deviné d'après contexte qui les entoure. La communication non-verbale, les messages implicites, les prises de parole avortées mais aussi le simple silence revêtent alors une importance capitale à qui prétend interagir en japonais. Cependant, alors qu'au Japon « les mots qu'on ne dit pas sont les fleurs du silence », le silence est chez nous une source d'angoisse, de malaise sociolinguistique. En outre, toutes poétiques qu'elles soient, ces proverbiales « fleurs du silence » laissent planer, chez les enseignants de langue que nous sommes, le doute d'un simple vide, d'un manque lexical. D'un point de vue communicatif, le silence représente en tout cas un manque de compétence pragmatique: alors que la plupart des apprenants occidentaux meubleraient probablement ce vide tant bien que mal, nous sommes face à un public dont le rapport au silence est différent et qui n'hésite pas à rester mutique à la première

difficulté. La difficulté peut aussi être d'ordre sociolinguistique. Ainsi, l'enseignant est bien souvent obligé de souffler le fameux « Et vous ? » pour que l'interaction continue entre deux apprenants. Alors qu'en France la politesse nous impose d'y répondre puis de les retourner à notre interlocuteur afin de lui montrer notre intérêt, des questions basiques comme « Qu'est-ce que vous avez mangé ce matin ? » ou « Comment allez-vous ? » peuvent être vécues par nos apprenants japonais comme des incursions dans la vie privée. Cette dichotomie culturelle et linguistique doit être prise en compte et il s'agit, dès le début de leur apprentissage, de faire comprendre à notre public qu'une certaine décentration est nécessaire, même si cela va à l'encontre de ses habitudes, de sa culture et parfois même de sa nature.

### **3- Les processus de mémorisation du lexique**

#### 3-1: Types de mémoire

Difficile d'aborder la question du lexique sans évoquer sa relation étroite avec celle de la mémoire. Voyons tout d'abord les cinq principaux types de mémoire (Inserm):

- La mémoire de travail (ou mémoire à court terme) est la mémoire du présent. Elle permet de manipuler et de retenir des informations pendant la réalisation d'une tâche ou d'une activité.

- La mémoire sémantique est celle du langage et des connaissances sur le monde et sur soi, sans référence aux conditions d'acquisition de ces informations.

- La mémoire épisodique est celle des moments personnellement vécus (événements autobiographiques). (...) (La) plupart des souvenirs épisodiques se transforment, à terme, en connaissances générales.

- La mémoire procédurale est la mémoire des automatismes.

- La mémoire perceptive s'appuie sur nos sens et fonctionne la plupart du temps à l'insu de l'individu.

### 3-2: Mémoire et pédagogie

Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR), la perspective actionnelle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (Conseil de l'Europe, p.15). Pour Puren (2006), cette approche « semble (certes) la mieux adaptée aux besoins linguistiques des citoyens européens » mais il faudra bien que nos apprenants japonais se l'approprient car, en interaction réelle, ils seront jugés à l'aune de cette conception du langage. Si les types de mémoire décrits ci-dessus sont évidemment interconnectés, on peut donc dire que la perspective actionnelle s'appuie davantage sur les mémoires épisodique et procédurale que, par exemple, la mémorisation des idéogrammes qui fait plutôt intervenir les mémoires sémantique et perceptive.

### 3-3: Stratégies d'encodage en FLE

En neuropsychologie, le paradigme ESR (Encodage Stockage Récupération) (Eustache et al., 1998) décrit le processus de la mémoire épisodique. L'encodage constitue une étape décisive car c'est celle où l'on apprend de nouvelles informations. Les stratégies d'encodage sont nombreuses et variées. Dans le cas du lexique en français, les stratégies perceptives visuelles dont nos apprenants sont coutumiers seront moins efficaces qu'en japonais car notre langue compte notamment beaucoup moins de caractères graphiques. La richesse du système phonologique du français pourrait favoriser les stratégies perceptives auditives, mais c'est logiquement rarement l'habitude de locuteurs d'une langue cousue d'homophones telle que le japonais.

Les stratégies sémantiques seront souvent privilégiées dans les classes de FLE. En effet, si les styles d'apprentissage varient selon les individus, nous croyons qu'il faut comprendre pour mémoriser et apprendre. Ainsi, en France, l'apprenant est souvent amené à prendre une part active dans son apprentissage afin de s'appropriier les

savoirs qu'on lui inculque. Dans le cas du lexique, par exemple, on attendra de lui qu'il puisse reformuler un concept avec ses propres mots. C'est, pour nous, la preuve qu'il aura effectivement assimilé l'information. En effet, si l'on ne peut s'approprier pleinement ce que l'on ne comprend que partiellement, on ne pourra non plus restituer clairement une idée mal comprise. D'ailleurs, c'est également une difficulté du métier d'enseignant: c'est en essayant de transmettre un savoir de la manière la plus claire possible que l'on se rend bien souvent compte que notre compréhension personnelle n'en était pas si claire que cela.

#### 3-4: Un processus « bavard »

Formulation et reformulation jouent donc un rôle clé dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue. Lorsque l'apprenant est capable de reformuler une idée, c'est qu'il l'a comprise en profondeur, ce qui lui permettra de la mémoriser à long terme. C'est que nous venons d'une culture « bavarde »: le français, qui est une langue à « contexte [relativement] faible » (Hall, 1990), suppose qu'un maximum d'informations soit contenu dans le message linguistique. Pas étonnant, dès lors, que nos stratégies pédagogiques et nos conceptions de l'apprentissage accordent, elles aussi, une telle place à la verbalisation. Celle-ci a le double avantage de développer des compétences stratégiques (périphrase, synthèse, comparaison...) chez le locuteur mais aussi de réactiver les souvenirs de façon naturelle.

## **4- Les compétences stratégiques en classe de FLE**

#### 4-1: Attitudes face à la difficulté et identification des besoins

Faisons tout d'abord un état des lieux des réactions de nos apprenants face à une difficulté ou à ce qui peut leur apparaître comme une impasse linguistique. Lorsque nous les interrogeons à l'oral, certaines attitudes reviennent souvent:

- L'apprenant renonce immédiatement à accomplir la tâche qu'on lui impose et choisit une stratégie d'évitement, au pire en japonais, au mieux en français: « Je ne sais pas. »

- L'apprenant se précipite sur son dictionnaire électronique et se contente d'essayer de lire le terme sur l'écran, souvent sans en connaître la prononciation ni l'usage et surtout sans l'inclure dans une phrase construite.

- L'apprenant traduit le mot en japonais ou en anglais et l'enseignant, qui parle souvent les deux langues, doit faire comme s'il ne comprenait pas.

- L'apprenant répond de façon lapidaire. Les causes en sont sans doute multiples: influence culturelle, timidité ou manque d'habitude de s'exprimer en public, peur de l'erreur et du regard des autres, habitude d'être passif et peu sollicité par l'enseignant, ... Malheureusement, cette économie de mots constitue un véritable obstacle pour apprendre une langue étrangère.

- L'apprenant reste silencieux ou observe un temps de pause bien trop long. Ce silence, qui n'est pas acceptable en interaction réelle et qui, comme nous l'avons vu, crée un malaise chez l'interlocuteur natif, découle plus d'un manque de « stratégie de communication lui permettant de reformuler l'énoncé en le simplifiant » que d'étendue lexicale. Selon Serverin, l'apprenant conçoit souvent d'abord « une réponse en japonais, puis (essaye) de trouver un correspondant français à chaque mot de la phrase. » Cette stratégie rend effectivement la difficulté insurmontable.

Toutes ces réactions peuvent traduire un manque de « savoir-être » tel qu'il est défini par le CECR: « ...des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. » (Conseil de l'Europe, 2003, p.17). Les différences culturelles en sont probablement l'une des causes, mais l'on peut supposer que cette lacune s'explique par le manque d'habitude. En effet, ces savoir-être ne sont pas « des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de



différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier. » Bien que les habitudes de classe de nos apprenants soient, dans le pire des cas, presque fossilisées chez certains, l'espoir nous est permis de leur en inculquer de nouvelles pour les aider à développer un véritable savoir-être en cours de langue. Quand nous interrogeons spontanément nos étudiants, nous avons bien souvent l'impression de les prendre de court voire de les surprendre en les confrontant à une pression linguistique à laquelle ils ne sont pas habitués et face à laquelle il faut improviser. Ce manque de compétences stratégiques communicatives en langue étrangère est un élément essentiel pour comprendre les difficultés de notre public. C'est la raison pour laquelle un léger vent de panique souffle parfois sur l'employé d'un commerce qui voit arriver un touriste étranger (« Vais-je devoir, sans y être préparé, interagir en langue étrangère ? ») mais cela explique aussi pourquoi, lorsqu'un de nos étudiants revient d'un séjour linguistique en France, il nous semble transfiguré: ce n'est pas qu'il a engrangé des tonnes de nouvelles connaissances linguistiques durant son court séjour, mais bien qu'il a développé ces fameuses compétences stratégiques qui lui faisaient défaut.

#### 4-2: De l'importance du pragmatisme en communication

En observant une conversation entre Japonais dans leur langue maternelle, on constate que les stratégies mises en place pour expliquer un terme inconnu sont bien différentes des nôtres. Bien souvent, lorsqu'un mot n'est pas compris, les Japonais choisissent d'en expliquer les idéogrammes un par un en les dessinant même parfois du doigt. En comparaison avec notre langue, c'est comme si nous expliquions le sens du préfixe, du radical et du suffixe de chaque mot ou, en tout cas, que nous passions par son étymologie. Cette approche très savante est évidemment bien trop difficile à transposer dans une langue étrangère, ce qui prive nos apprenants d'une stratégie à laquelle ils ont l'habitude d'avoir recours. Il nous faut donc leur proposer de nouvelles stratégies.

Les compétences stratégiques sont définies par Stern comme les « techniques de gestion des difficultés à communiquer dans une langue étrangère mal maîtrisée ». (« ...techniques of coping with difficulties in communicating in an imperfectly known second language » Stern, 1983). Selon le CECR, « la composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours) ». Que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, puisque nous sommes tous plus ou moins limités par nos connaissances linguistiques, nos compétences pragmatiques sont en effet capitales pour accomplir une tâche langagière. C'est d'ailleurs ce qui fait toute la différence entre les personnes considérées communément comme « douées pour les langues » et les autres: même si cela doit passer par « une forme de deuil » lorsque leurs lacunes les forcent à simplifier leur message et « la blessure narcissique » de « devoir parler (...) avec le vocabulaire d'un enfant de quatre ans » (Serverin, 2018), ces personnes ont les capacités de synthétisation pour hiérarchiser, sélectionner les informations et transmettre l'essentiel du message afin d'accomplir leur objectif communicatif malgré les limites de leurs connaissances linguistiques. Il s'agit donc d'inculquer à nos apprenants ces compétences stratégiques de communication. La simplification, la description, la périphrase sont autant d'outils qui permettront de développer la capacité d'improvisation de nos apprenants, capacité essentielle lors d'une conversation réelle.

#### 4-3: Apprendre à improviser

En effet, si l'on compare la langue à la musique, la performance d'un locuteur lors d'une interaction est loin de se résumer à la régurgitation de gammes et de mélodies mémorisées et préparées, mais s'apparente plutôt à un concert de jazz. D'un point de vue actionnel et pragmatique, le niveau réel d'un locuteur se mesure à sa capacité à improviser, à interagir sans aucune préparation. Inutile de dire que les longs silences et autres hésitations ne sont pas acceptables car la réalité est cruelle:

en situation réelle, les locuteurs natifs n'ont pas la patience des enseignants de FLE. D'un point de vue lexical, cette perspective place donc également le vocabulaire actif au premier plan. Que suis-je capable de formuler immédiatement, sans préparation, sans dictionnaire ni aide extérieure ? Il convient donc de revoir nos objectifs à la baisse en termes de connaissances linguistiques et de confronter davantage nos apprenants à ce temps de l'improvisation afin qu'ils s'y accoutument et développent des stratégies de communication pour contourner leurs lacunes.

#### 4-4: Enseigner l'improvisation

Pour provoquer cette insécurité linguistique, les solutions sont variées. Serverin (*op.cit.*) propose, par exemple, des activités de description avec des hyperonymes et invite ses apprenants à venir au tableau pour décrire un objet à la classe. Les avantages de cet exercice sont nombreux. D'abord, un système d'hyperonymes en entonnoir (du plus général au plus spécifique) pour décrire un concept constitue un formidable outil pour acquérir une compétence de périphrase. Bien souvent, on remarque que nos apprenants ont des difficultés à catégoriser et hiérarchiser les informations. Par exemple, le lexique des hyperonymes généraux (« une personne », « un animal », « un lieu », « un objet », ...) donnera immédiatement à l'apprenant un point de départ logique pour aiguiller son interlocuteur sur l'information qu'il veut lui transmettre. Ensuite, lorsqu'il sera au tableau sans dictionnaire ni aide extérieure, il sera pleinement exposé à cette situation d'insécurité où l'improvisation est capitale puis en prendra l'habitude et développera ces compétences pragmatiques sans lesquelles on ne peut réellement communiquer efficacement. Enfin, cette compétence de périphrase lui permettra d'apprendre de nouveaux éléments lexicaux en interaction et non plus seul avec une liste ou dictionnaire, ce qui influera positivement sur sa motivation.

On pourra aussi « didactiser des activités asymétriques avec des contenus différents pour une tâche commune, dans le but de motiver la coopération du binôme

ou du groupe » (Cherbonnet, Pieters, 2022). Pour cela, on séparera par exemple la classe en deux et on distribuera des documents différents aux deux groupes. Ces documents contiendront des informations que l'on ne pourra obtenir qu'en interrogeant un membre de l'autre groupe. Ce type d'exercice est une autre façon de pousser nos apprenants à interagir en improvisation car elle ne leur donne aucun autre recours. D'une façon générale, cette dimension devra être centrale lors de la didactisation de nos activités.

Enfin, le jeu constitue toujours un formidable moyen de créer des interactions réelles dans une classe en donnant un vrai but à la communication: celui de gagner la partie, de trouver la solution, de résoudre l'énigme... En plus de stimuler la motivation de ses participants, une activité ludique, lorsqu'elle est bien menée, s'éloigne des simulations habituelles de l'espace classe et mobilise toutes sortes de compétences pragmatiques et langagières en improvisation.

Pour tous ces types d'activités et, en général, lorsque l'on voudra placer nos étudiants face à cette situation de « panique saine », il faudra, tout en faisant évidemment preuve d'une grande bienveillance, ne jamais fléchir sur le seul emploi du français.

## **Conclusion**

Comme nous l'avons vu, la compétence lexicale est primordiale dans l'apprentissage d'une langue étrangère mais notre rapport au lexique et nos habitudes d'apprentissage sont bien différentes d'une culture à l'autre. Une décentration culturelle de la part des apprenants est donc nécessaire pour s'adapter à cette tendance culturelle à la verbalisation dont découle notre enseignement. D'un point de vue neuropsychologique, nous avons également noté que les types de mémoires mobilisés pouvaient largement différer en fonction de l'approche pédagogique. Nous aurons aussi tenté d'inventorier les différentes attitudes de nos apprenants face aux

difficultés lexicales et d'en analyser les mécanismes pour définir l'un des principaux besoins de notre public: s'habituer à l'insécurité linguistique pour développer des compétences pragmatiques en langue étrangère.

### **Bibliographie**

- BIALYSTOK E., (1990). *Communication Strategies—A Psychological Analysis of Second-language Use*, Oxford: Basil Blackwell
- BOGAARDS P., (2003). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier
- CHERBONNET, F., PIETERS C., (2022). « La compréhension orale en ligne: vers une pédagogie de l'asymétrie ». *Rencontres pédagogiques du Kansai*, Bulletin n° 36, pp.30-34
- COADY, J. & HUCKIN, T., (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: enseigner, apprendre, évaluer*, Paris: Didier
- Dossier Mémoire de l'Inserm* repéré à <https://www.inserm.fr/dossier/memoire/>
- DÜRCKHEIM K. G., (1949). *Le Japon et la culture du silence*, Paris: Le Courrier Du Livre
- EUSTACHE F. et al., (2015). « Une nouvelle épreuve de mémoire épisodique: l'épreuve ESR-forme réduite (ESR-r), adaptée du paradigme ESR (encodage, stockage, récupération) », *Revue de neuropsychologie*, volume 7, John Libbey Eurotext, pp.217-225
- HALL E. T., (1958). *Le langage silencieux*, Paris: Seuil
- HALL E. T., Hall M. R., (1990). *Comprendre les Japonais*, Paris: Seuil
- NATION I. S. P., (2001). *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press
- PICOCHÉ J., (1986), *Structures sémantiques du lexique français*, Paris: Nathan.
- PICOCHÉ J., (1992), *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire*, Paris: Nathan
- PICOCHÉ J., (1993). *Didactique du vocabulaire français*, Paris: Nathan.
- PUREN C., (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp.37-40
- RUSSELL, G., LOSCHKY L., (1998). "The need to teach communication strategies in the foreign language classroom", *JALT Journal*, volume 20, pp.100-111.
- SCHMITT N., et MCCARTHY M., (1997). *Vocabulary: description, acquisition and*

*pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press

SCHMITT, N., (2000). *Vocabulary in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press. p.55

SERVERIN S., (2018). « Enseigner aux apprenants japonais de FLE à décrire et expliquer afin de développer leurs compétences stratégiques de communication », *Revue japonaise de didactique du français*, Université Kanagawa

STERN H., (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press

SUZUKI E., (1997). *La conception didactique au pluriel. Cultures d'enseignement-apprentissage au pluriel: le cas du Japon*, mémoire de DEA soutenu à l'Université de Paris III

WITTGENSTEIN L., (1993) *Tractatus logico-philosophicus*, Paris: Gallimard p.93

(関西学院大学文学部非常勤講師)