

L'APPROCHE NEUROLINGUISTIQUE (ANL), EN TANT QU'ENSEIGNEMENT FONDÉ SUR LES NEUROSCIENCES ET LA LITTÉRATIE, DANS LES UNIVERSITÉS JAPONAISES

¹ Ekuko Takeuchi, ² Ryohei Kageura, ³ Katsuyoshi Takahashi

¹ Université de Kobe; ^{2,3} Université des études étrangères de Kyoto – Japon

✉ ¹ VZC05125@nifty.com, ² ryohei.kageura@gmail.com, ³ katsu.taka0730@gmail.com

RÉSUMÉ. L'objectif de notre communication est d'envisager la possibilité d'appliquer l'ANL dans les universités japonaises en analysant les problèmes posés par sa mise en oeuvre. En effet, « l'apprentissage du français régresse (...) continuellement au Japon » et il existe toujours une grande divergence d'optique sur l'enseignement/apprentissage du français entre les enseignants et les étudiants. Face à cette situation, certains syllabi officiels de cours universitaires annoncent un enseignement à but communicatif. Mais malgré ces déclarations de principe, tout porte à croire qu'au Japon, l'enseignement traditionnel de la grammaire explicite a même actuellement tendance à être privilégié. Dans ce contexte, les caractéristiques de l'ANL nous paraissent primordial. Nous allons examiner la faisabilité et la pertinence de l'ANL du point de vue des curriculums et des évaluations de niveau dans les universités japonaises.

Mots-clés : ANL, enseignement fondé sur les neurosciences et la littérature, curriculums et évaluations de niveau, universités japonaises

INTRODUCTION

L'objectif de notre communication est d'envisager la possibilité d'appliquer l'approche neurolinguistique (désormais : ANL) dans les universités japonaises en analysant les problèmes éventuels posés par sa mise en oeuvre. En effet, « l'apprentissage du français régresse (...) continuellement au Japon » et il existe toujours une grande divergence d'optique sur l'enseignement/apprentissage du français entre les enseignants et les étudiants. Face à cette situation, certains syllabi officiels de cours universitaires annoncent un enseignement à but communicatif. Mais malgré ces déclarations de principe, tout porte à croire qu'au Japon, l'enseignement traditionnel de la grammaire explicite a même actuellement tendance à être privilégié.

Dans ce contexte, les caractéristiques de l'ANL nous paraissent primordial. Nous allons donc examiner la faisabilité et la pertinence de l'ANL du point de vue des curriculums et des évaluations de niveau dans les universités japonaises.

LA DIVERGENCE D'OPTIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ENTRE LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS

Nous allons d'abord établir les états des lieux de l'enseignement du français dans les universités japonaises pour identifier les causes possibles de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. Ensuite, nous allons présenter les attentes des apprenants et les représentations de l'enseignement du français que se font les enseignants japonais pour faire émerger des différences d'optique entre les enseignants et les apprenants sur l'enseignement/apprentissage du français.

Les états des lieux de l'enseignement du français dans les universités japonaises

Au Japon, suivant la tendance générale en didactique des langues, les exigences ministérielles en matière d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, comme le français, ont été modifiées à partir des années 80. Dès 1985 et 1986, le Conseil de

L'Éducation organisé par le gouvernement japonais donnait les recommandations suivantes concernant l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire :

En réfléchissant au développement actuel de l'internationalisation, il est beaucoup plus nécessaire pour les Japonais de s'exprimer clairement, de communiquer leur volonté et d'approfondir la compréhension réciproque au lieu de recevoir uniquement [les informations] comme ils le faisaient jusqu'à maintenant. Nous pensons que l'enseignement des langues étrangères, surtout de l'anglais en tant que moyen de réaliser ces objectifs, devient de plus en plus important. (Tanaka, 1994 : 13, notre traduction).

C'est ainsi que l'un des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est devenu d'utiliser la langue aux fins de communication. Mais malgré ce changement, « le français perd peu à peu de son attrait auprès du public japonais [...] et aujourd'hui, nombreux sont ceux qui se demandent s'il est vraiment nécessaire d'apprendre plusieurs langues à l'université, et la plupart donnent la priorité à l'anglais » (Tachibana, 2006 : 76). Plus récemment, on a pu constater une grande baisse de motivation chez les apprenants japonais, comme en fait foi le titre de l'article de Ohki *et al.* « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français » (Ohki *et al.*, 2009 : 72). En effet, nous pouvons considérer la méthodologie utilisée en milieu universitaire comme une des causes de cette baisse de motivation, car, en réalité, la méthodologie fréquemment utilisée en milieu universitaire japonais a tendance à ne pas s'adapter aux exigences ministérielles et elle repose toujours sur l'enseignement traditionnel de la grammaire explicite. On pourrait attribuer en partie cette pérennité méthodologique à la déficience en matière de formation et aux convictions pédagogiques partagées par les enseignants, qui pourraient en découler (Chevalier, 2008).

De fait, certains plans officiels de cours universitaires « annoncent un enseignement à but communicatif et/ou font référence aux quatre grandes composantes de la compétence communicative : l'expression et la compréhension orales et écrites » (Chevalier, 2008 : 72). Cependant, dans la pratique, les changements escomptés en théorie n'ont pas été véritablement suivis par les enseignants japonais de langue eux-mêmes (Chevalier, 2008 : 70) :

Nous avons relevé les principales caractéristiques des habitudes japonaises d'apprentissage des langues, maternelle et étrangères, sur lesquelles s'accordent plusieurs recherches (Gorsuch, 1998 ; Law, 1995 ; Galan, 2001 ; Vercoutter, 1997) : répétition et mémorisation ; accès au sens relevant de l'enseignant et jamais de l'apprenant ; accent mis sur la forme au détriment du sens ; extrême importance accordée au manuel qui commande le programme du cours ; rôle central de l'enseignant en ce sens que sa démarche est de type transmissif, effectuée de façon unilatérale, rappelant le modèle des cours magistraux.

En plus de la déficience en matière de formation, Chevalier laisse entendre qu'il existe des raisons socioculturelles. Pour les enseignants de FLE en milieu universitaire japonais, l'enseignement des langues a pour objectif d'« inculquer des connaissances » (Chevalier, 2008 : 78) grammaticales, en traitant la langue comme un objet d'études scolaires. À ce concept, Takeuchi ajoute le sentiment de mépris pour l'enseignement du français qui vise à la communication orale (Takeuchi, 2015).

La confiance qu'ont les enseignants dans l'enseignement traditionnel de la grammaire explicite - lequel fait partie des études scolaires - vient partiellement de leur conviction que le savoir explicite grammatical est censé développer la compétence implicite, ou/et l'habileté à communiquer. Toutefois, suivant la théorie que soutient l'ANL, il importe d'abord de développer chez l'apprenant la compétence implicite, sans qu'il soit orienté dans la direction de cet objectif, lequel est réalisé en privilégiant les activités orales (Germain & Netten, 2011 ; Paradis, 2004, 2009 ; Ellis, 2011).

Il faut noter également que la formation intellectuelle peut devenir un but implicite plus important que l'acquisition de la langue elle-même. En effet, les enseignants japonais accordent une très grande importance au fait que la grammaire est « dure », « difficile », « pas très drôle », « pas très amusante », « énervante », « pénible », « déroutante », « rebutante », « ennuyeuse » et « oppressive » (Chevalier, 2008 : 78).

En effet, pour eux aussi, la langue est avant tout « un objet d'études scolaires » (Germain & Netten, 2011 : 25).

Les attentes des apprenants

Pour faire émerger des différences d'optique entre les enseignants et les apprenants, nous devons saisir les attentes des apprenants envers l'enseignement du français. Dès lors, nous consulterons les résultats de l'enquête par questionnaire à choix multiples, menée en 2010 par la Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises (SJLLF) et la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF) et publiés en 2012 (http://www.sjllf.org/iinnkai/?action=common_download_main&upload_id=161).

Quant à la question sur la compétence que les étudiants enquêtés veulent développer, 57.9 % d'entre eux veulent être capables de tenir une conversation simple sur la vie quotidienne en français, 48.3 % veulent être capables de communiquer en français, 41.7% veulent être capables de pratiquer le français lors d'un séjour en France et 25.8 % veulent être capables d'écrire des lettres et des phrases simples en français. Leurs réponses montrent bien qu'ils désirent avant tout, d'après ces résultats : s'exprimer, communiquer et interagir en français (40-41. Ils peuvent choisir plusieurs réponses et choisissent en moyenne 3 réponses).

Par contre, en réponse à la question sur la possibilité d'obtenir à l'avenir la compétence à laquelle les étudiants enquêtés souhaitent parvenir, 25.2 % d'entre eux ne pensent pas que les cours qu'ils suivent actuellement suffisent pour l'obtenir.

Enfin, les enseignants qui veulent avant tout inculquer aux apprenants les règles de grammaire ne saisissent pas suffisamment la volonté chez les apprenants de communiquer et d'interagir en français. Ces réponses montrent qu'il existe une grande divergence d'optique sur l'enseignement/apprentissage du français entre les enseignants et les étudiants. Les enseignants de français devront tenir compte des attentes des apprenants pour améliorer leur cours et maintenir leur motivation.

D'ailleurs, bien que les relations économiques entre le Japon et les pays francophones ne soient pas si fortes et que la plupart des Japonais, n'ayant pas besoin de communiquer en français avec les francophones, la société japonaise aura de plus en plus besoin d'un développement efficace de l'habileté à communiquer en langues étrangères.

VERS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS QUI DÉVELOPPE LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES À LA COMMUNICATION EN FRANÇAIS

Dans ce contexte, l'ANL qui vise à développer efficacement l'habileté à communiquer et à interagir, à la fois à l'oral et à l'écrit, en assurant l'aisance et la précision, pourrait bien répondre aux attentes des étudiants. En effet, l'ANL s'occupe de développer la compétence implicite qui est nécessaire pour parler spontanément, et assez de savoirs explicites pour lire et écrire correctement. Nous allons d'abord comparer l'ANL et l'approche communicative qui vise également mais surtout la communication orale. Ensuite, nous allons examiner du point de vue des curriculums et des évaluations de niveau les obstacles pour valider la faisabilité et la pertinence de l'ANL dans les universités japonaises.

Deux conceptions didactiques opposées

Nous allons d'abord comparer l'ANL avec l'approche communicative (désormais : AC) qui a dominé les pratiques en didactique des langues étrangères depuis les années 70, du point de vue de leur perspective de l'enseignement des langues, de leurs théories de base et de leurs pratiques.

En effet, depuis la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) par le Conseil de l'Europe en 2001, les chercheurs français (Christian Puren, 2005, Evelyne Rosen, 2009, etc.) ont tendance à comparer l'AC et la perspective actionnelle. Or, l'un des éléments clés de cette comparaison est qu'ils considèrent que l'une des caractéristiques de l'AC est « la centration sur l'apprenant impliquant que l'apprenant devient le sujet et l'acteur principal de l'apprentissage et non son objet ou le destinataire d'une méthode » (Rosen, 2009 : 9). Dörnyei (2009) décrit la perspective de l'enseignement des langues de l'AC comme suit :

The personal significance principle: the PCA (=Principled Communicative Approach) should be meaning-focused and personally significant. This has been the basic tenet of student-centred, communicative language teaching and we believe that this principle is just as valid now as when it was first formulated. (Arnold, J., Dörnyei, Z., & Pugliese, C., 2015: 10)

Par contre, la perspective actionnelle se caractérise par une « centration sur le groupe (classe), la dimension collective, impliquant que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire » (Rosen, 2009 : 9). Autrement dit, dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui « agit socialement avec la langue-culture étrangère » (Conseil de l'Europe, 2001).

Dans ce document, l'objectif premier n'est plus de se contenter de préparer les élèves à communiquer avec l'autre mais bien « d'agir avec l'autre en langue étrangère : la langue n'est plus perçue comme un simple moyen de communication mais bien comme un instrument d'action sociale » (Puren, 2005). En effet, l'ANL dont nous aborderons les modalités d'application dans les universités japonaises s'inscrit dans la même optique que celle où la langue est un véritable moyen de communication et d'interaction sociale. Dans l'ANL, la centration est donc également sur le groupe, en ce sens que ce que l'ANL privilégie, ce sont les interactions entre apprenants, et la réalisation *collective* de projets (dans le cadre de la pédagogie du projet).

L'ANL a été conçue au Canada par Claude Germain et Joan Netten en 1997 dans le contexte de l'influence grandissante des neurosciences éducatives émergentes (Netten & Germain, 2012). Quant aux fondements théoriques, elle repose, entre autres, sur les recherches en neurosciences, à partir de la synthèse faite par Michel Paradis (1994, 2004, 2009) dans le cadre de sa théorie neurolinguistique du bilinguisme, par Nick Ellis (2011) et par Norman Segalowitz (2010). Elle est également influencée par les recherches sur l'interaction sociale de Lev Vygotsky (1962). C'est surtout la technologie moderne, comme l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle, qui a permis d'observer directement des images du fonctionnement du cerveau humain et de favoriser le développement des neurosciences ainsi que leur application en éducation (Huc & Vincent Smith, 2008 ; Germain & Netten, 2013).

Ce qu'il y a de nouveau chez Paradis est le fait que, contrairement à ce que l'AC présupposait, il n'y a pas de connexion directe entre la mémoire déclarative qui concerne le savoir explicite (le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, etc.) et la mémoire procédurale qui concerne la compétence implicite (la phonétique, la prosodie, la morphosyntaxe, l'habileté à parler spontanément, etc.) et que l'une ne se transforme pas en l'autre. Paradis conclut ainsi ses études neurolinguistiques sur les patients bilingues atteints d'aphasie et d'Alzheimer (Netten & Germain, 2012: 89-90) :

(1) implicit competence, governed by the procedural memory, and explicit knowledge, retained in the declarative memory, are two distinct aspects of neuronal functioning; (2) there is no direct connection between the two. If there were a direct connection, then simply knowing the rules of a language would enable an individual to speak the language, and being able to speak the language would imply that the individual possessed knowledge of the rules of the language. And (3) explicit knowledge does not 'transform' into implicit competence, the ability underlying spontaneous communication. If this were not the case, then people suffering from some types of aphasia would also suffer from symptoms of Alzheimer's disease with respect to the degree of impairment of their L1 and L2.

Comme, dans l'AC, tout repose sur le présupposé contraire, l'enseignement basé sur l'AC est pratiqué suivant «The declarative input principle»: "To facilitate automatization, the PCA should involve explicit initial input components that are then 'proceduralized' through practice". (Arnold, Dörnyei & Pugliese, 2015: 10)

On croit ici que le savoir explicite qui relève de la mémoire déclarative se transforme, par des exercices, écrits pour la plupart, en compétence implicite qui relève de la mémoire procédurale. Autrement dit, l'AC et même la perspective actionnelle partagent une même conception de l'acquisition des langues étrangères : il faut acquérir des savoirs (des mots de vocabulaire, des règles de grammaire, etc.) et faire des exercices (des questions à choix multiples, des vrais ou faux, des trous à remplir, etc.) pour arriver à communiquer avec spontanéité.

Néanmoins, ce présupposé commun qui date de très loin va précisément à l'encontre des résultats des recherches en neurosciences. C'est ainsi que, dans l'ANL, il y a deux traitements tout à fait distincts de l'oral et de l'écrit. En effet, faute de cette distinction nette entre l'oral et l'écrit, il arrive souvent que les deux soient mélangés, en réalité, dans les manuels sur le marché, quelle que soit la méthode ou approche adoptée. Par exemple, pour faire apprendre l'oral, on fait appel à des exercices écrits, à cause du présupposé mentionné plus haut. Dans l'ANL, accordant la priorité à l'oral, on cherche d'abord à développer directement l'habileté à parler spontanément (la compétence implicite), sans nullement s'appuyer sur l'écrit, avant de s'occuper de ce qui est spécifique à la lecture et à l'écriture (le savoir explicite), restant toujours sur une même thématique. De plus, il faut souligner qu'à la différence de la méthode SGAV, l'ANL a une importante phase de « contextualisation », faite à l'oral, qui précède immédiatement toute activité de lecture ainsi que toute activité d'écriture, parce qu'elle tient à faire les liens étroits entre l'oral, la lecture et l'écriture.

La sélection des éléments langagiers n'est pas centrée sur la langue mais sur le message à communiquer, et la grammaire explicite, réservée à l'apprentissage de la langue écrite, est toujours contextualisée. Ce qui est fondamental pour l'ANL, c'est non seulement le document authentique mais aussi et surtout le recours à la communication authentique.

C'est ainsi que l'ANL recourt à une conception de la pédagogie de la « littératie » qui est spécifique à la L2/LÉ :

Par littératie, tant en L1 qu'en L2, nous entendons la capacité d'utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est-à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire. Donc, pour interagir avec les gens, pour comprendre le monde et, en définitive, pour donner du sens au monde. À un niveau plus avancé, pour développer la pensée critique. (Germain et Netten, 2012 : 17-18)

Les obstacles du point de vue des curriculumset des évaluations de niveau pour implanter l'ANL dans les universités japonaises

En effet, les obstacles proviennent justement des pratiques qui développent la « littératie ». D'abord, on fait remarquer le problème de l'évaluation. Au Japon, le

« futsuken », le Diplôme d’Aptitude Pratique au Français est plus reconnu que le DELF ou le DALF. Par exemple, la section française de l’Université des études étrangères de Kyoto, introduit le « futsuken » pour évaluer les niveaux du français des étudiants : les étudiants en première année doivent réussir le « futsuken » niveau 4 au moins ; en deuxième année le « futsuken » niveau 3 ; en troisième année le « futsuken » niveau 2.5 ; et en quatrième année le « futsuken » niveau 2 (http://www.kufs.ac.jp/faculties/unv_french.html). Les étudiants étudient donc le français pour réussir le « futsuken » plutôt que le DELF ou le DALF. Forcément, ils ont tendance à étudier les éléments nécessaires pour réussir le « futsuken », et de ne pas étudier les éléments non pas nécessaires pour le « futsuken ».

Le problème est que l’ANL n’est pas trop efficace pour réussir le « futsuken », parce que celui-ci met l’accent sur la connaissance grammaticale. Le site web du « futsuken » dit que celui-ci « a accompagné le passage de la « grammaire / traduction » à l’approche communicative » (<http://apefdapf.org/dapf/presentation/proposfr>). Mais en réalité, l’approche communicative n’est pas convaincante pour les étudiants qui veulent passer le « futsuken ». C’est parce que ce que le « futsuken » demande aux apprenants le plus est la connaissance grammaticale. Par exemple, les contenus des examens du niveau 4 que les étudiants en première année sont censés passer sont : lire, écouter et connaissance grammaticale ; les contenus du niveau 3 sont : lire, écrire, écouter et connaissance grammaticale ; les contenus du niveau 2.5 : lire, écrire, écouter, parler et connaissance grammaticale ; les contenus du niveau 2 : lire, écrire, écouter, parler et connaissance grammaticale. En plus, le niveau 1.5 et le niveau 1 demandent aussi la compétence de traduction aux apprenants (<http://apefdapf.org/dapf/info/examens#1>). On met ainsi l’accent sur la connaissance grammaticale à tous les niveaux. Si c’est le cas, l’approche communicative et même l’ANL ne sont pas adéquates pour le « futsuken ».

De surcroît, on peut faire remarquer le problème du programme scolaire. Chaque professeur est chargé de son cours, et chaque cours est indépendant des autres. Forcément, dans beaucoup de cas, un professeur n’enseigne le français que 90 minutes par semaine. Les cours sont divisés en cours d’oral, d’écrit, de grammaire, les premiers étant très souvent confiés aux lecteurs francophones et les autres aux professeurs japonais, ce qui a pour conséquence d’isoler les membres de l’équipe et de ne pas générer un travail commun. D’ailleurs, pour implanter l’ANL en milieu universitaire, il faudrait aussi demander aux collègues d’appliquer l’ANL à leurs classes. Autrement dit, il n’est pas possible d’implanter l’ANL sans l’aide des autres professeurs, c’est-à-dire sans l’accord des autres professeurs.

Dans ce contexte, il nous faudrait tout d’abord convaincre nos collègues de faire des expériences pour prouver l’effet de l’ANL en milieu universitaire.

CONCLUSION

Il est évident qu’au vu de la situation actuelle au Japon, nous sommes loin d’un enseignement qui viserait l’apprentissage de la communication, *a fortiori*, d’une vision de la langue comme étant un instrument d’action sociale, conformément aux orientations du CECR. Il semble y avoir un fossé, très large, qui se creuse entre les attentes des étudiants qui veulent apprendre à communiquer et à interagir en français, et ce que la plupart des enseignants sont prêts à leur enseigner. La solution qui permettrait de rendre l’apprentissage du français plus attrayant auprès des étudiants japonais pourrait donc se trouver dans une meilleure harmonisation entre la pratique des enseignants de français et les orientations théoriques préconisées aussi bien en didactique des langues que dans les documents ministériels et institutionnels.

Afin que l’enseignement du français dans les universités japonaises s’adapte mieux à ces nouveaux enjeux, il faudrait reconstruire la modalité de l’enseignement du français au moyen de débats entre les enseignants ainsi qu’entre les enseignants et les

étudiants. En effet, dans ce contexte, l'ANL paraît offrir une excellente solution au milieu universitaire japonais car elle devrait être une modalité prometteuse au Japon tout aussi bien qu'au Canada et en Chine.

RÉFÉRENCES

- Arnold, J., Dörnyei, Z., & Pugliese, C. (2015). *The Principled Communicative Approach: Seven criteria for success*. London: Helbling.
- CECR [Cadre européen commun de référence pour les langues] (2001). Didier et Conseil de la Coopération culturelle - Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg.
- 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*, Vol. 3, no 1, 67-83.
- Ellis, N. (2011). *Language acquisition just Zipf's right along*, conférence donnée à l'université du québec à montréal.
- Germain, C. & Netten, J. (2011). Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde et étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement. *Synergies Chine* 6, 25-36.
- Germain, C. & Netten, J. (2012). Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2. *Réflexions*, vol. 31, no 1, 17-18.
- Huc, P. et Vincent Smith, B. (2008), Naissance de la neurodidactique. *Le Français dans le Monde*, no 357, 30-31.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach, *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
<http://neuroeducationquebec.org/revue>
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. & Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français* 4(1) : 71-88.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. dans Ellis N. (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* (pp. 393-419). London: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Puren, C. (2005). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'. *Synergies Chine* 1, 51-62.
- Rosen, E. (coord.). (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. *Le français dans le monde*, numéro spécial 45 "Recherche et applications".
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, Oxon, UK: Routledge & Abingdon.
- Tachibana, H. (2006). Le français et la formation de la société japonaise moderne. *Revue japonaise de didactique du français* 1(2), 68-78.
- Tanaka, S. (1994). *どこへ行く?大学の外国語教育[Où va-t-il ?l'enseignement des langues étrangères à l'université]*. Tokyo: Sanshu-sha.
- Takeuchi, E. (2015). L'histoire de l'enseignement du français et la construction de l'identité professionnelle des enseignants japonais de français en contexte universitaire japonais. In Huver E. & Bel D. (eds), *Prendre la diversité au sérieux en didactique/didactologie des langues* (pp. 213-232). Paris: L'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Éditions La Dispute.