

# 日本で作成されたフランス語教科書における リスニングについて

ムナン ジュリアン<sup>†</sup>

## Traitement de la compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon

MENANT Julien<sup>†</sup>

### 概 要

本論文は、フランス人によるフランス語教育が、とりわけリスニングの教育方法が必ずしも日本人学習者にとって効果的でないのは、文化や習慣の違いに由来すると考えられていることを出発点としている。だが果してそれは本当だろうか。それを検証するには、日本で作成されたフランス語教科書におけるリスニングの教え方を分析することが必要だろう。それによって、日本人学習者を熟知した教員による見解を知ることができる。本論文ではまず、日本で作成された50冊ほどの教科書の中のリスニング活動を分析する基準について述べる。次に、そこで描かれている教育法の傾向について明らかにする。最後に、語学の授業でリスニング活動を多様化する重要性を見直す前に、その概念が含意するものを検討する。

キーワード：リスニング活動，フランス語教育，教科書

La compréhension orale est souvent citée comme l'une des compétences les plus difficiles à développer (VANDERGRIFT, 2004, p. 4) et cette difficulté d'apprentissage, qui s'avère déjà un défi pour ceux dont la langue maternelle est voisine de la langue cible (BAQUÉ, LE BESNERAIS et MASPERI, 2003, p. 141), touche d'autant plus les apprenants qui en sont éloignés aussi bien linguistiquement que géographiquement. Ainsi, les asiatiques semblent rencontrer davantage d'obstacles et sont considérés - et

---

<sup>†</sup> 大阪産業大学 人間環境学部文化コミュニケーション学科

草稿提出日 11月18日

最終原稿提出日 1月25日

se considèrent d'ailleurs eux-mêmes – comme étant peu habiles avec cette compétence (COUBARD, 2003, p. 448). YAMAI utilise même les mots 障害 (*shoogai* = handicap) et 難聴 (*nanchoo* = malentendant) pour parler de ces difficultés (YAMAI, 2002, p. 73). Aborder la compréhension orale en Français Langue Étrangère (désormais FLE) avec les Japonais revient donc à cumuler les difficultés car il s'agit d'enseigner la compétence la plus difficile avec un des publics qui y semble le moins bien disposé.

L'éloignement linguistique et culturel, mais aussi les traditions éducatives, sont autant d'éléments qui peuvent impacter la manière d'apprendre. ROBERT fait d'ailleurs remarquer que l'approche communicative ou actionnelle proposée par les centres de FLE en France ne correspond pas aux habitudes ni aux attentes des publics asiatiques (ROBERT, 2009, p. 122). Les enseignants japonais ou étrangers pratiquant au Japon devraient être eux familiers avec les spécificités de ce public et il semble intéressant d'observer les réponses pédagogiques qu'ils proposent pour aider leurs apprenants lors des activités de compréhension orale. Or, un premier contact avec les manuels de FLE élaborés au Japon laisse une impression paradoxale : la matière orale semble omniprésente de par les nombreuses icônes renvoyant aux pistes du CD fourni, toutefois, ces dernières sont rarement accompagnées de consignes explicites. C'est pourquoi nous avons jugé opportun de procéder à une analyse plus systématique des manuels de FLE élaborés dans l'archipel afin de dégager le paradigme didactique de la compréhension orale qui s'en dégage et ses implications pédagogiques.

Dans un premier temps, nous précisons les critères que nous avons retenus pour établir une grille d'observation de ces manuels. Ensuite, nous analyserons les tendances pédagogiques qui s'y dessinent à partir des résultats obtenus. Enfin, après avoir examiné les implications conceptuelles de ces tendances, nous reviendrons sur la nécessité de diversifier les activités de compréhension orale en classe.

## **1. Analyse du traitement des activités de compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon**

### **1.1 La compréhension orale en didactique du FLE française**

Avant d'exposer la manière dont la compréhension orale est abordée dans les manuels de FLE élaborés au Japon, il faut revenir sur quelques principes généralement

admis en didactique des langues.

Lorsqu'il aborde une activité de compréhension orale ou une tâche intégrant une activité de ce type, l'enseignant doit savoir guider les apprenants à découvrir ou redécouvrir la souplesse de la compréhension pour les rendre plus autonomes (BEACCO, 2009, p. 184-185). La variabilité est en effet « une propriété inhérente à l'énonciation : tout énoncé est, à chaque instant, construit de manière spécifique, et comporte des marques prosodiques individuelles qui lui donnent son caractère unique » (LHOTE, 1995, p. 26). À cet effet, il est en général admis qu'une séquence de compréhension repose sur 3 grands moments : la préécoute, l'écoute proprement dite et des activités de réinvestissement (CORNAIRE, 1998, p. 159).

La préécoute est une activité de mobilisation des connaissances antérieures très utile. Elle permet à la fois de mettre en commun les savoirs partagés par les apprenants, qu'il s'agisse de réactiver des éléments étudiés précédemment ou d'introduire du nouveau lexique (CORNAIRE, 1998, p. 160). De plus, l'apprenant vient avec une expérience du monde qu'il est bon de mettre à profit car, parlant sur un thème qu'il connaît, cela le valorise (LHOTE, 1995, p. 106).

L'écoute est plus difficile à systématiser car les activités dépendent des besoins et/ou des objectifs de réception fixés par les enseignants et/ou les apprenants comme s'informer, se faire une opinion, se distraire, etc. (BEACCO, 2009, p. 170-171). Les activités sont donc variées, mais elles répondent néanmoins à un ensemble de critères, dont la nécessité d'adapter le document au niveau des apprenants et de préciser les tâches d'écoute avant l'écoute elle-même. En effet, prendre à défaut les apprenants ne présente pas de rentabilité éducative (BEACCO, 2009, p. 188). On amènera ainsi l'apprenant à une compréhension plus fine du document via un parcours mettant en œuvre 3 cycles de compréhension : global, médian et local<sup>1)</sup>.

Cependant, même si l'écoute d'un document est proposée en classe, le fait d'écouter reste à l'initiative de l'auditeur potentiel qui établit sa posture d'écoute en fonction des objectifs qu'il a à satisfaire (BEACCO, 2009, p. 170). Réussir à comprendre n'est que

---

1) Plutôt que de parler de niveau ou de degré de compréhension, J.-C. BEACCO préfère parler de « cycle » ou sous-séquences d'activités (BEACCO, 2009, p. 189). Cette expression a l'avantage de ne pas placer l'activité en fonction de ce que peut comprendre l'apprenant, mais en fonction de ce sur quoi l'enseignant entend attirer son attention. Elle caractérise par conséquent moins la compétence de l'apprenant que le déroulement de l'activité.

très rarement la finalité d'un projet d'écoute, c'est pourquoi, avant même les activités de préécoute, il faut préciser ce que les apprenants devront faire après avoir effectué les tâches d'écoute (CORNAIRE, 1998, p. 164). Ainsi, les activités de réinvestissement vont permettre de donner un sens au projet d'écoute.

Un parcours de compréhension globale doit donc permettre aux apprenants d'apprendre à apprendre à comprendre en leur proposant des tâches accessibles qui les amèneront à un degré de compréhension satisfaisant du document pour réaliser les tâches qui auront été fixées à l'avance. Cette approche permet à l'enseignant comme aux apprenants d'être davantage acteurs dans les progrès en compréhension orale, alors que celle-ci est souvent réduite à une activité passive. Muni de ces principes, nous avons établi une grille d'analyse afin de comparer la proximité ou l'écart des manuels produits au Japon avec ceux-ci.

## 1.2 Présentation des critères choisis

La grille que nous avons élaborée est composée d'une dizaine de critères interrogeant 3 aspects de la compréhension orale : la présentation du document sonore principal ou déclencheur, les autres documents sonores présents et les éléments prosodiques des enregistrements.

### 1.2.1 Le document déclencheur/principal

Le premier groupe de critères observés concerne la présentation du document sonore principal et se compose des questions suivantes :

- Question 1. Quelle est la nature des documents présentés ?
- Question 2. Des consignes accompagnent-ils les documents présentés ?
- Question 3. Le document est-il accompagné de documents iconographiques ?
- Question 4. Une vidéo est-elle disponible ?
- Question 5. Le contexte est-il présenté en japonais ?

À l'aide de ces 5 questions, il est possible de dégager à la fois l'importance qu'occupe la compréhension orale en classe, du fait de la présence ou non d'un document déclencheur associé à cette compétence, mais aussi de déterminer si les activités qui y sont associées s'inscrivent ou non dans la même tendance que la pensée didactique

occidentale. Le fait de pouvoir s'appuyer ou non sur des éléments non-verbaux ou des documents iconographiques pour formuler des hypothèses sur le sens d'un document et compenser les défauts de l'écoute s'inscrit dans cette approche cyclique du sens proposée par BEACCO (cf. 1. 1) où aucune compréhension extensive n'est ni requise ou exigée d'emblée. De plus, le caractère explicite des consignes est un élément important étant donné qu'il permet de déterminer ce qu'exige le manuel des apprenants.

Concernant les types de documents, nous en avons distingués 4 : les phrases isolées, les échanges (dialogues courts où 2 interlocuteurs énoncent jusqu'à 3 répliques chacun), les dialogues (échanges supérieurs à 3 répliques et pouvant comporter 3 interlocuteurs ou plus) et les narrations (textes écrits lus, comme des e-mails, par exemple).

### 1.2.2 Les autres documents sonores

Le second groupe de critères observés concerne le traitement accordé aux autres documents sonores présents dans la leçon :

Question 6. Outre le document principal ou déclencheur, y a-t-il des activités nécessitant l'écoute d'un document ?

Question 7. Les conjugaisons et le vocabulaire sont-ils illustrés oralement ?

Question 8. Les exercices sont-ils illustrés oralement ?

La question 6 permet de séparer les autres documents sonores de la leçon qui font explicitement l'objet d'une exploitation pédagogique de ceux qui n'ont qu'un statut d'illustration sonore. Le caractère explicite de l'activité est important car elle impacte directement l'élaboration des documents. Les illustrations sonores ont été distinguées en deux grandes catégories : la question 7 détermine les outils linguistiques illustrés (déclinaisons, conjugaisons, vocabulaire) et la question 8 répertorie les exercices qui sont accompagnés d'un enregistrement sonore non requis par la consigne.

### 1.2.3 La prosodie

Enfin, quand cela était possible<sup>2)</sup>, nous avons porté notre attention sur la longueur

---

2) Si tous les manuels analysés ici sont vendus avec un CD ou, dans une moindre mesure, la possibilité de télécharger les enregistrements sur les sites des éditeurs, les spécimens offerts aux professeurs par Surugadai-shuppansha ne sont pas fournis avec. L'analyse du matériel sonore ne porte donc que sur une quinzaine de manuels.

moyenne des documents présentés (question 9) ainsi que le débit utilisé (question 10). Nous avons également porté une attention à la qualité prosodique (articulation, intonation, expressivité) ainsi qu'au décor sonore (bruitages qui peuvent accompagner une conversation comme les sonneries de téléphone, les ambiances de bureau ou de marché, et qui permettent de s'appuyer sur des indices non-verbaux).

L'enjeu est ici d'examiner le naturel de la parole proposée dans les enregistrements et de les comparer à ceux de manuels publiés en France. Il est ici sous-entendu que plus le débit des enregistrements sera naturel et plus les compétences acquises en classe en vue d'une activité de compréhension orale seront facilement mobilisables hors de celle-ci.

En répondant à ces questions, les différentes données réunies permettent d'avoir une idée assez précise sur la place que la compréhension orale tient dans la didactique du FLE élaborée au Japon.

## **2. Le traitement de la compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon**

Le matériel sonore est très présent dans les manuels de FLE japonais et la totalité des ouvrages que nous avons consultés pour cette analyse possèdent un support CD et les maisons d'édition Hakusuisha, Hachette Japon et Alma publishing donnent la possibilité de télécharger les enregistrements de certains manuels depuis leurs sites. Ces manuels sont destinés à un public de grands débutants et sont conçus pour être utilisés dans le cadre d'un cours à l'université.

### **2.1 Les documents sonores principaux**

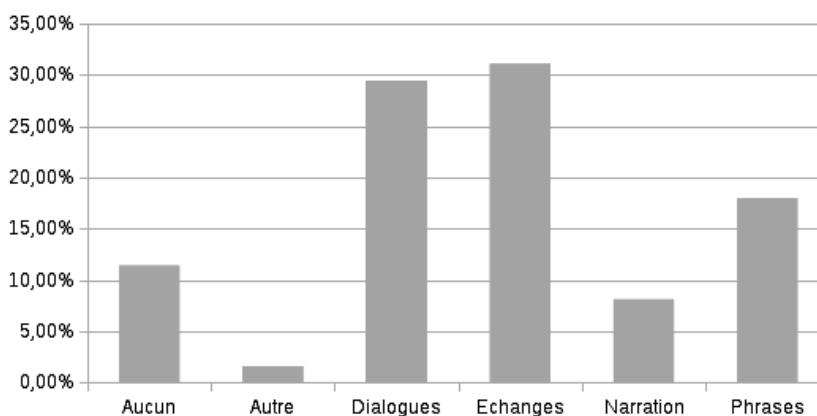
#### **2.1.1 Nature des documents sonores**

Le Tableau 1 présente la fréquence avec laquelle apparaissent les différents types de documents sonores que nous avons énumérés plus haut et nous permet de constater plusieurs choses. Tout d'abord, bien qu'un CD soit présent, il n'y a pas toujours de document principal ou déclencheur de type oral : plus de 10 % des manuels consultés ne possèdent pas de tels documents même s'ils sont accompagnés d'un CD.

Pour le reste, les échanges et les dialogues représentent la majorité des documents proposés et souvent même conjointement. Il faut cependant noter que les dialogues sont moins souvent utilisés seuls que les échanges. On trouvera ainsi un échange ou quelques échanges en début de leçon, puis un dialogue plus élaboré viendra en suite, c'est le cas par exemple des manuels *Dis-moi tout* (GIUNTA et KIYOOKA, 2015), *Ken et Julie* (TAHARA et al., 2010) ou *Salut !* (TANABE et al., 2004). L'importance de la présence de phrases isolées nous indique également que la brièveté des échanges est considérée comme un atout : ils sont plus faciles à comprendre et/ou à mémoriser.

En effet, seulement 16 % des manuels accompagnent leurs documents déclencheurs d'une consigne explicite qui dans la moitié des cas s'avère être « écouter et répéter ». Précisons également qu'en l'absence d'indications plus précises, la consigne implicite peut-être rapprochée de celle de *Mon petit poisson* qui donne le conseil suivant : « Entrainons-nous en répétant, prononçant à haute-voix et en écoutant le CD de nombreuses fois »<sup>3)</sup> (KANEKO et al., 2012, p. 3 (avant-propos), traduction libre). On peut noter encore que cette consigne n'est pas réservée à la salle de classe, bien au contraire, en insistant sur le nombre de fois qu'il faut écouter le CD, on peut supposer qu'elle s'adresse davantage au travail en autonomie de l'apprenant.

Tableau 1 Fréquence des différents types de documents sonores



3) CDを何度も聞き、大きな声で発音し、繰り返し練習しましょう。

### 2.1.2 Une approche globale de la compréhension impossible

Une démarche reposant sur la compréhension globale semble néanmoins possible à partir du matériel donné, d'autant qu'un peu plus de la moitié des manuels ont recours à des éléments iconographiques et que 7 sont pourvus d'un DVD.

Ils ne se prêtent pourtant que mal à cette pratique. Tout d'abord, la présence de la situation de communication en japonais dans 30 % des cas court-circuite le travail de découverte du document. Ceci est dommageable car lors de la première écoute, situer le document permet aux apprenants de se familiariser avec les voix des différents personnages voire de faire le parallèle avec des situations analogues dans leurs langues, ce qui les rendra davantage aptes à répondre à des questions plus précises dans les écoutes suivantes. Supprimer cette étape rend donc plus difficile la première approche du document.

De plus, les images proposées ne sont pas toujours à propos. Par exemple, *Salut !* propose le dialogue ci-dessous accompagné de deux images : celle d'un homme téléphonant depuis une cabine téléphonique et celle d'une carte de téléphone (Leçon 11, p. 91) :

Miki : J'ai appris une bonne nouvelle.

Paul : Ah bon. Qu'est-ce que c'est ?

Miki : Ce matin, j'ai reçu un coup de fil de ma mère. Mon frère a gagné le championnat de foot.

Paul : Bravo ! Ils ont facilement gagné ?

Miki : Je ne sais pas, je n'ai pas encore parlé avec mon frère. (*Salut !* 2004, p. 91).

Rien dans les images ne peut laisser entendre le contenu de la conversation. En effet, celle de Miki et de Paul n'est pas nécessairement téléphonique, le dialogue n'en présentant aucune marque. Le contenu principal, i.e. la nouvelle de la victoire du frère de Miki, n'est pas un élément prévisible ni déductible des images. En dehors du rapprochement avec le mot « coup de fil », il n'est pas possible de mettre à profit les éléments iconographiques. Ce manuel procède souvent ainsi et la photo va souvent illustrer un lieu auquel on fait allusion (Musée Rodin, Musée Picasso, etc.) plus que la situation de communication dans laquelle ils sont cités.



Le visionnage des DVD conforte lui aussi l'idée que les documents élaborés au Japon ne sont pas développés dans l'optique d'un parcours de compréhension. Tout d'abord, les 3 manuels dont nous possédions les DVD, *Pascal au Japon* (FUJITA, 2006), *Pierre et Hugo* (OGASAWARA, 2014) et *Paris-Bordeaux* utilisent des échanges et les introduisent en japonais, réduisant par là l'intérêt d'une approche globale de la compréhension sur la vidéo. En effet, même si *Paris-Bordeaux* invite les apprenants à imaginer le contenu des échanges vidéo de chaque leçon, les décors en fonds et les situations se prêtent inégalement à cette approche procédant par déduction à partir de ce qui est connu. D'ailleurs, la situation est fournie en japonais et de manière plus détaillée que ce qui est déductible par le visionnage. Ainsi, les échanges de la leçon 7 p. 37 ont-ils lieu dans un office de tourisme, mais aucun élément visuel de la vidéo ne permet de le déterminer, cela pourrait être une gare ou un centre commercial, réponses qui nous ont été données en classe. Seul *Pascal au Japon* introduit l'échange dans un dialogue plus long, mais les parties qui ne sont pas transcrites sur le manuel sont directement traduites en japonais au moyen de sous-titres qui ne peuvent pas être désactivés.

Puisque qu'aucune consigne n'accompagne les échanges vidéo et audio et que le contexte est précisé en japonais, les documents sonores et vidéo peuvent être utilisés en autonomie, de même que le contenu culturel vidéo auquel nulle consigne n'est associée. Il s'agit par conséquent d'une récréation ou d'une récompense. Ainsi, même s'ils possèdent des atouts (supports iconographiques ou vidéo), les documents proposés par les manuels japonais se conjuguent mal avec une démarche pédagogique reposant sur la compréhension globale.

La tendance principale semble donc de faire répéter les dialogues afin d'assimiler le système phonétique du français, pratique qui rejoint donc les conseils donnés par *Minna no nihongo* : pour les dialogues : il s'agit avant tout de s'habituer aux échanges de certaines situations de la vie quotidienne par la répétition de patterns élémentaires qui les composent et de les apprendre. Les enregistrements sont là pour être répétés de nombreuses fois à voix haute « afin d'assimiler la prononciation et l'intonation correcte »<sup>4)</sup>. La capacité à comprendre dépend de cette pratique d'intégration du rythme et de la

---

4) 正しい発音や抑揚などを身につけるために

prononciation (3A Corporation, 1998, « Conseils aux apprenants pour un apprentissage efficace » n° 3 et 4, traduction libre).

Dans le paradigme de la didactique des langues étrangères que nous venons de détacher, il n'y a donc pas d'activités s'inscrivant dans une démarche cyclique de compréhension orale au sens où l'on guiderait des apprenants dans un parcours de compréhension passant par les différents cycles que BEACCO suggère (cf. 1.1) et les manuels élaborés au Japon ne sont pas faits pour ça. De plus, la préparation, pratique courante au Japon et encouragée par des manuels (*abCD français* (2001), *À vous de jouer* (2009), par ex.), rend une telle démarche caduque : si les apprenants ont déjà lu la transcription, cherché les mots inconnus dans le dictionnaire et écouté en répétant de nombreuses fois à la maison ce sur quoi ils travailleront le prochain cours, pourquoi leur imposer à nouveau un tel exercice ? Au mieux, les enseignants feront semblant que leurs apprenants n'ont pas préparé et ces derniers feindront de ne pas connaître les interlocuteurs et les propos des dialogues ; le développement de la compréhension orale n'est alors plus l'enjeu de l'activité.

Ce paradigme semble aboutir à deux effets contre-productifs chez l'apprenant en lui donnant la pression de devoir se débrouiller tout seul avec la compréhension orale et en le culpabilisant de ne pas entendre ce qui est écrit.

## 2.2 Les autres activités de compréhension orale

Hormis le traitement des échanges ou des dialogues que nous venons de voir, que contiennent les CD fournis comme enregistrements sonores ? Cela peut être réduit à deux choses : des illustrations sonores et des activités de dictée.

### 2.2.1 Les illustrations sonores

Ce que nous appelons ici « illustration sonore » est le fait d'accompagner des listes de mots ou des tableaux de conjugaison ou grammaticaux d'un enregistrement que l'apprenant pourra consulter de manière autonome à tout moment de son apprentissage, ce qui constitue un outil de mémorisation intéressant. Cette idée s'inscrit dans la même dynamique que nous avons pu observer ci-dessus : l'important est de pouvoir répéter le plus exactement possible les signaux entendus. Cela explique également pourquoi la phonétique n'est présente qu'en début de manuel : une fois le système phonologique

expliqué, c'est à l'apprenant de le maîtriser en s'exposant volontairement aux nombreux enregistrements qui sont fournis en travaillant de lui-même la graphie-phonie.

Outre ces tableaux, on trouve également l'illustration sonore d'exercices. Ici, il est important de préciser que rien dans les consignes n'oblige l'apprenant à écouter le CD pour faire les exercices. Par exemple, *Bon plaisir avec En marche* (ANAN et WATANABE-MOLLE, 2005) donne aux apprenants les consignes suivantes en japonais et en français :

Exercice 1 : Mettez les verbes au passé composé. [...]

Exercice 3 : Écrivez ce texte au passé en commençant par « hier » (*Bon plaisir avec En marche*, p. 39).

Il s'agit de consignes classiques : il faut transposer au passé. Or, ces deux exercices sont accompagnés d'une piste audio à laquelle les consignes ne font pas référence. Il est donc possible de penser que l'apprenant ou l'enseignant puissent y recourir pendant l'exercice ou lors de la correction, mais rien de les y contraint. Le cas se présente également avec des documents écrits (courriels ou autres) qui sont accompagnés de leur enregistrement sonore, comme c'est le cas des mini-lectures dans *abCD français*, pp. 23, 37, 50 et 62 ou encore des documents déclencheurs écrits dans *La Règle du jeu* (ITO et al., 2007), pp. 40, 56 et 60. L'important n'est peut-être pas tant de bien savoir écouter que de bien savoir lire à haute-voix.

### 2.2.2 Les textes à trous et les dictées

Toutefois, il faut quand même relever que deux tiers des manuels présentent dans leur unité au moins une activité explicite de compréhension orale qui se révèle être, dans près de 80 % des cas, un texte à trous ou une dictée. Il ne nous semblent pas nécessaire de distinguer les deux puisque dans les deux cas, il s'agit d'écrire ce qu'on entend, ce qui relève davantage de connaissances grammaticales et lexicales. La dictée, qui porte le plus souvent sur une phrase, est moins utilisée que le texte à trous qui demande seulement d'identifier un ou deux mots dans une phrase incomplète et ce sont le plus souvent les mots grammaticaux étudiés dans la leçon (sujet et verbe à conjuguer, pronoms interrogatifs, etc.). Cette impression est renforcée par le fait que les

ouvrages précisent parfois entre parenthèse le verbe à conjuguer, comme c'est le cas dans *Qu'est-ce que c'est ?* (ISE, TANIGUCHI et SALAGNON, 2016, p. 83).

À ces activités se greffe parfois une activité supplémentaire comme celle consistant à trouver la réponse ou l'image correspondant à la phrase qui a été dictée. L'exercice 3 de chaque unité de *Mon premier vol Tokyo-Paris* procède ainsi. Même si la consigne n'est pas toujours de prendre en dictée la phrase, un espace est prévu pour écrire la phrase et ce dernier incite donc l'apprenant à écrire ce qu'il entend avant de répondre, comme c'est le cas, par exemple, pour *À Paris avec Rika* (TANAKA et WATANABE, 2001) ou *Tarte tatin* (FUJITA et TOKAI, 2015).

### 2.2.3 Les activités marginales

Enfin, il existe quelques activités marginales comme le fait de devoir répondre à une question posée oralement, comme dans *Emma de France* (DANIEL et KUROKI, 2012), qui fournit également des indices en proposant des débuts de réponses. Il y a aussi l'interprétariat : on écoute l'enregistrement et on traduit en japonais à l'écrit, comme le propose de faire *Salut, tout facile !* (TANABE et al., 2008), ou à l'oral, comme le propose de faire *La Coop* (IWATA et al., 2015) pour l'activité de fin d'unité « Lecture du dialogue » qui se termine par un entraînement à l'interprétariat du français vers le japonais ou l'anglais.

Par conséquent, dans les activités de compréhension orale proposées en plus de celles accompagnant le document oral principal ou déclencheur, il s'agit très majoritairement d'activités de décodage oral attirant l'attention sur chaque mot de la phrase et impliquant une compréhension qu'extensive.

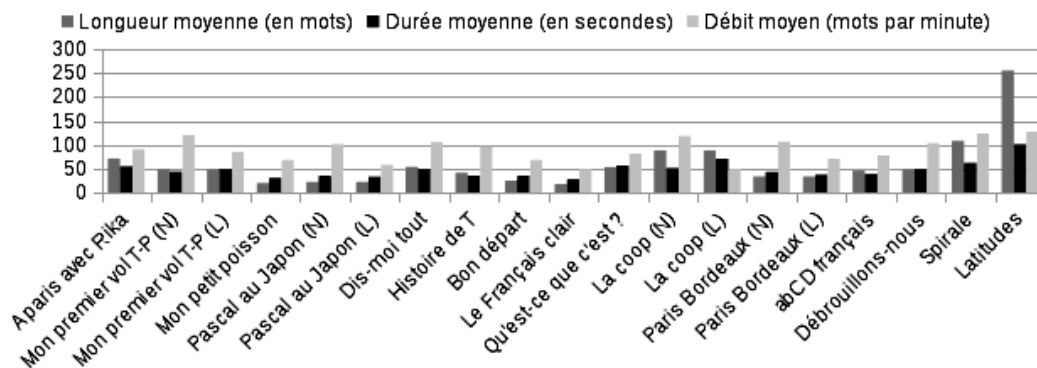
### 2.3 Une prosodie peu naturelle facilitant la répétition

Le dernier point à observer est celui de la qualité sonore des documents, et en premier lieu le débit et la prosodie.

Le Tableau 2 ci-dessus ne donne qu'une indication approximative sur le débit. Les chiffres indiqués sont une moyenne établie à partir de documents sonores pris au début, au milieu et à la fin de chaque ouvrage. Les manuels cités sont ceux dont nous possédions les enregistrements sur CD ou ceux dont les enregistrements étaient

Tableau 2 Débit moyen des enregistrements

(N) = version normale ; (L) = version lente



disponibles sur le site internet de leurs maisons d'édition. Le manuel élaboré en France pris comme point de comparaison est *Latitudes 1* que nous avons eu l'occasion d'utiliser durant plusieurs années avec le public japonais en école de langues (Alliance Française et Institut Français) et avec lequel grands débutants et des fauxdébutants étaient capables de réussir les activités d'écoute malgré la longueur des documents.

Une première chose à remarquer et que 4 des manuels dont nous disposons présentent deux enregistrements pour les documents déclencheurs, l'un avec un débit normal et l'autre avec un débit ralenti et muni de pauses permettant à l'apprenant de répéter l'enregistrement tout en l'écoutant. Cela semble être particulièrement la marque de fabrique de Y. FUJITA qui a conçu *Mon premier vol Tokyo-Paris*, *Pascal au Japon* et *Paris-Bordeaux* et qui tous les trois utilisent ce procédé. Les enregistrements sont sur la même piste ou des pistes séparées, indiquées clairement dans le livre, et la différence débit est notable car on constate un ralentissement d'environ 40 % entre la version normale et la version lente.

En comparant ces données avec celles de *Latitudes 1* et si l'on retire les versions normales que nous venons de signaler, nous pouvons observer que le débit est quand même nettement plus élevé pour le manuel élaboré en France : avec 127 mots par minutes, il présente le débit le plus élevé tandis que le débit moyen des manuels élaborés au Japon que nous avons analysés approche les 94 mots par minutes, soit environ un débit 25 % plus lent. Un tel débit répond à des finalités pédagogiques, permettre l'assimilation par la répétition, toutefois, il risque d'être trop lent pour

préparer à l'écoute du français standard tel qu'il apparaît dans les médias ou les films. Avec 94 mots par minute, on est très loin des 200 mots du débit moyen approximatif constaté dans les médias (RIST, 1999).

Si la qualité des enregistrements sonores est globalement bonne, le choix des voix est limité aux ressources humaines disponibles localement. Ce manque de ressources se ressent quand un enregistrement fait intervenir trop de personnages comme c'est le cas de *À Paris avec Rika* où, dans la « Conversation 8 », les voix des deux personnages masculins principaux doivent également interpréter les employés de la SNCF et de l'hôtel. C'est également le genre de détail qui nuit à une approche cyclique de la compréhension : les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur des indices qu'apporte la voix – comme le fait de pouvoir distinguer les interlocuteurs –, d'autant plus s'il y a des ellipses dans le dialogue qui ne sont pas matérialisées par des bruitages ou des voix-off.

La qualité de la prosodie dépend également de trois choses : les performances des natifs trouvés sur place, le type de texte à enregistrer et le débit. Souvent, les personnes qui enregistrent les voix sont des enseignants, or, être enseignant et être acteur n'est pas la même chose. Lors des dialogues, les performances se présentent le plus souvent sous la forme d'un jeu monocorde (*À Paris avec Rika*) et plus rarement du surjeu (*Spirale Nulle Édition (CREPIEUX et al., 2015)*). Dans ce dernier, le surjeu n'est pas un parti pris, il dépend des intervenants : ainsi, le personnage de Christelle dans l'enregistrement « En situation » de Leçon 16<sup>5)</sup> parle avec un rythme et une mélodie naturels là où ceux de Mme Leroy sonnent faux. Toutefois, les performances observées dans les dialogues ne sont pas toujours transposables à d'autres types d'enregistrements. L'acteur de *Pascal au Japon*, alors qu'il parle un français plutôt naturel dans les dialogues, n'est pas très à l'aise avec la lecture des textes à haute voix qui accompagnent les vidéos culturelles. Lire un texte à haute voix avec une intonation juste n'est pas un exercice avec lequel les natifs sont familiers. De même, les listes de vocabulaire sont nécessairement atones, quitte à s'approcher d'une voix de synthèse, comme c'est le cas dans *Moi, je... communication (2012)* quand on présente une liste de

---

5) Disponible en téléchargement à l'adresse : <http://www.hachette-japon.jp/dl>, Unité 6, leçon 16, En situation, piste n° 117

nationalités dans la Leçon 1<sup>6)</sup>. En d'autres termes, la qualité de la prosodie dépend non seulement du type de textes enregistrés, mais aussi de la difficulté de concilier un débit et une articulation où les termes sont clairement distingués avec une prosodie naturelle. Plus le débit est lent et moins il est possible d'énoncer quelque chose naturellement et l'on se rapproche de la dictée.

Ainsi, les manuels élaborés au Japon disposent de nombreux documents sonores dont l'enjeu est moins de préparer les apprenants à l'écoute de documents authentiques que de les aider à acquérir par eux-mêmes une bonne maîtrise du système graphi-phonique français. Ces enregistrements présentent un débit et une intonation facilitant la pratique individuelle ou collective de la répétition à voix haute, voire la dictée.

### 3. Diversifier les activités de compréhension orale

Après avoir expliqué les idées directrices qui ont conduit à l'élaboration d'une grille d'analyse du traitement des activités de compréhension dans les manuels élaborés au Japon et détaillé celle-ci, nous avons dégagé les deux pratiques dominantes : la répétition et la dictée. Dans cette dernière partie, nous reviendrons sur les implications conceptuelles de ce paradigme didactique et l'importance de diversifier davantage les activités de compréhension orale.

Le paradigme didactique de la compréhension orale dégagé dans les manuels de FLE élaborés au Japon réduit celle-ci à une compétence passive, c'est-à-dire un corolaire de la production orale sur laquelle les enseignants peuvent penser qu'ils n'ont pas vraiment de prise (CORNAIRE, 1998, p. 199) parce que si l'enseignant peut corriger les productions, il ne peut pas entendre ce que l'apprenant entend. Le résultat en est que son développement est laissé à l'apprenant qui se doit de fréquenter les documents sonores pour s'imbiber de français.

Dans cette conception, la compréhension orale est travaillée indirectement lors des échanges en langue cible en classe. Or, les stratégies à mettre en œuvre dans les interactions orales et la compréhension orale ne sont pas les mêmes puisque lors des

---

6) Disponible en téléchargement et à l'écoute : <http://www.moije-multimedia.com/c01/>, Leçon 1, piste 1-17.

premières, il est possible, par exemple, d'interrompre un interlocuteur pour lui demander de répéter ce qui n'a pas été compris. Ces stratégies sont d'ailleurs décrites dans 2 chapitres différents du *Cadre Commun de Référence pour les Langues* (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 60 et 70). La compréhension orale mériterait donc un travail spécifique pour acquérir les stratégies adéquates.

Cependant, il y a une forte tendance dans la didactique du FLE comme en anglais langue étrangère au Japon à vouloir éliminer la réflexion sur les besoins d'un apprentissage des stratégies de déduction du sens au profit de la simple reconnaissance des sons. Ainsi, YONEZAKI, après avoir décrit les 3 étapes de la compréhension (percevoir les sons, décoder les sons et saisir le sens), estime que le problème de compréhension des Japonais vient du décodage des sons (YONEZAKI, 2014, p. 22). De même, AOTANI « croit » (*believes*) qu'il y a un transfert de compétence de la langue maternelle (L1) vers la langue cible (L2) (AOTANI, 2011, p. 39) et qu'un transfert analogue a lieu entre la compréhension écrite et la compréhension orale. Il en déduit qu'il n'est pas utile d'enseigner des stratégies propres à la compréhension orale car il n'y en a pas (AOTANI, 2011, p. 40). C'est pourquoi, vu du Japon, les savoir-faire développés pour réaliser une approche cyclique de la compréhension ne sont pas un pis-aller. La compréhension devrait être totale. Ajoutons qu'il semble également y avoir cette conception selon laquelle guider les apprenants en leur fournissant des stratégies pourraient être nuisibles aux meilleurs d'entre eux (SUZUKI, 2011, p. 267) ou du moins que tous les apprenants ne semblent pas également réceptifs à cette pratique (UEDA, 2014).

Pourtant, le transfert d'une compétence en L1 vers L2 ne va pas de soi et a fortiori il en est de même pour le transfert de la compréhension écrite à la compréhension orale. Il est en effet évident que des apprenants japonais qui apprennent à lire en français doivent réapprendre à lire, non seulement parce que l'écriture romaine ne leur est pas si familière, mais également parce qu'ils ne sont pas sensibles à des éléments typographiques que tout lecteur natif, même peu averti, identifie par une habitude résultant du système scolaire : repérage des majuscules pour les noms de personnes et les lieux, repérages des signes de ponctuations, des italiques, etc. Autant de marques qui facilitent la lecture en diagonale. Ce sont des compétences que l'apprenant ne



possède pas en langue maternelle parce qu'il n'y a pas de majuscules, d'italique, ... , du fait de son système d'écriture radicalement différent, l'apprenant japonais sera lui sensible à d'autres éléments typographiques ou textuels. Il faut par conséquent prendre au sérieux l'idée de E. LHOTE selon laquelle « écouter dans une langue développe des habitudes perceptives dont on ne découvre la prégnance que lorsqu'on change de langue » (LHOTE, 1995, p. 25). C'est pourquoi, de la même manière qu'il faut réapprendre à lire pour savoir se repérer dans un texte en langue cible, il faut réapprendre à écouter pour savoir s'orienter à travers un nouveau paysage sonore.

En insistant sur le travail de compréhension orale de segments courts (AOTANI, 2011, p. 40) ou sur l'identification de mots grammaticaux dans des exercices à trous, on suppose que l'apprenant devrait pouvoir tout entendre et par tant que cela est nécessaire pour comprendre. En d'autres termes, l'apprenant devrait pouvoir écouter avec le même niveau d'acuité que les natifs et ce dès le début d'apprentissage dès lors que les tous les éléments composant les phrases abordées ont été étudiés. Cependant, les auteurs du manuel de didactique du Japonais Langue Étrangère consacré à la compréhension orale de Japan Foundation estiment que telles activités ne permettent pas de développer une compréhension orale suffisante car il est important de développer également chez les apprenants une posture leur faisant accepter de ne pas tout comprendre et ce dès le début de l'apprentissage (Japan Foundation, 2008, p. 17).

Or, même si cela n'est pas possible, il semblerait que cet horizon d'attente mal placé qu'est la compétence du natif est entretenu pour conserver la motivation des apprenants qui se décourageraient rapidement si on leur disait qu'ils ne pourront pas l'atteindre (YAMAI, 2002, p. 84). On découragerait donc paradoxalement les apprenants en cherchant à maintenir leur motivation. Par ailleurs, un effort visible est produit pour amener l'apprenant dans une zone de confort avec les activités de compréhension orale et le rassurer – chose que l'on peut remarquer avec la longueur des documents, leur rythme, les courts segments à retrouver et la mise en scène de choses étudiées préalablement dans la leçon, notamment. Néanmoins, cet effort peut s'avérer contre-productif si les apprenants n'arrivent pas à satisfaire ces simples tâches qui devraient être à leur portée. S'ils n'arrivent pas à identifier le mot qu'on leur demande dans une phrase, le sentiment de ne rien comprendre de la langue cible risque de s'installer et de les décourager définitivement. Pourtant, l'important n'est pas tant de tout comprendre

que de savoir utiliser ce qu'on a compris pour agir.

Nous reconnaissons cependant qu'un parcours de compréhension peut s'avérer chronophage et par conséquent difficilement compatible avec un enseignement à l'université. Précisons cependant que rien n'empêche de pratiquer ce parcours en langue maternelle, ce que certains spécialistes recommandent pour évacuer les problèmes de compréhension des consignes et gagner en concentration (CARTON, 1995, p.6). De même, demander d'identifier le nom des personnages d'une mini-série de 5 minutes, tâche suffisante dans les premiers temps de l'apprentissage, n'est pas une activité nécessitant beaucoup plus de temps que la lecture à haute voix d'un dialogue en classe. La discussion peut se prolonger en langue maternelle sur ce que les apprenants pensent avoir compris ou sur ce qui les a étonné. La longueur d'un document n'est pas nécessairement proportionnelle aux activités qui suivront.

Ainsi, parce que la compréhension orale nécessite des stratégies particulières que les seules activités de répétition et de dictée ne permettent pas de développer, il serait préférable de diversifier les activités de compréhension orale dans les manuels de FLE élaborés au Japon afin de préparer l'apprenant à fréquenter des supports authentiques en langue cible où il ne pourra jamais tout comprendre et d'éveiller chez lui l'envie et le plaisir de suivre un document sans pour autant tout comprendre. De plus, en intégrant un enseignement explicite des stratégies en classe, le professeur peut retrouver une certaine influence sur les progrès de cette compétence qui n'est plus seulement passive. Il faut donc, à côté des activités de répétition, d'identification de phonèmes ou de repérage de mots – qui ont aussi leur place dans une classe de langue – intégrer des activités s'inscrivant dans la démarche cyclique de la compréhension dès le début d'apprentissage pour développer chez lui les stratégies adéquates en langue cible, notamment sur des documents plus longs où la compréhension globale seule est possible.

Diversifier les activités de compréhension orale en classe permettrait donc de répondre davantage aux besoins des apprenants et d'apporter des outils aux enseignants pour aider ces derniers à progresser véritablement.

## Conclusion

Nous avons dans cet article étudié la manière dont la compréhension orale était conçue dans la didactique du FLE au Japon d'après le traitement qui lui était réservé dans les manuels conçus sur place. Or, si le matériel sonore est profus, les activités de compréhension orale se limitent à la répétition et à la dictée. Toutefois, restreindre la compréhension orale à ces deux activités types ne permet pas de développer les stratégies adéquates lors d'un contact authentique avec la langue. C'est pourquoi, si l'on souhaite développer la compréhension orale chez les apprenants, il serait bien d'intégrer, à côté de ces activités, d'autres mobilisant des stratégies différentes et fournir à l'apprenant les outils pour fréquenter des documents authentiques en dehors de la classe de langue.

## Bibliographie

- AOTANI M., 2011, « Factors Contributing to Holistic Listening of Kyoto University Students A Preliminary Study », *京都大学国際交流センター論叢 [Kyoto daigaku kokusai kooryuu center ronkoo]*, 1, p. 21-43.
- BAQUÉ L., LE BESNERAIS M., MASPERI M., 2003, « Entrainement à la compréhension orale des langues romanes », *Lidil*, 28, p. 137-152.
- BEACCO J.-C., 2009, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues: enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Nachdr., Paris, Didier (Langues & didactique), 307 p.
- CARTON F., 1995, « L'APPRENTISSAGE DIFFERENCIE DES QUATRE APTITUDES » GREMMO M.-J. (DIR.), *VERBUM : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE*, disponible en ligne : [http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP\\_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf](http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/Apprentissage%20differ.pdf)
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues – Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier.
- CORNAIRE C., 1998, *La Compréhension orale*, Paris, CLE International (Didactique des langues étrangères).
- COUBARD F., 2003, « Habitudes culturelles d'apprentissage en activité de compréhension orale », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 132, 4, p. 445-455.
- JAPAN FOUNDATION, 2008, *KIKUKOTO WO OSHIERU [ENSEIGNER A ECOUTER]*, TOKYO, HITSUJI

SHOBOO.

- LHOTE E., 1995, *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Hachette (autoformation).
- MÉRIEUX R. & Y. LOISEAU, 2008, *Latitudes 1*, Didier
- RIST C., 1999, « 200 mots à la minute : le débit oral des médias », *Communication et langages*, 119, 1, p. 66-75.
- ROBERT J.-M., 2009, *Manières d'apprendre : pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Hachette (Français Langue Étrangère), 152 p.
- SUZUKI K., 2011, « Factors that affect Listening Performance: Strategies helpful for Japanese EFL learners », *The Bulletin of the Graduate School of Education of Waseda University, Separate volume*, 18, 2, p. 261-274.
- UEDA M., 2014, « The Effects of Three Different Teaching Methods on EFL Intermediate Listeners », *English Language Research*, p. 45-85.
- VANDERGRIFT L., 2004, « Listening to learn or learning to listen ? », *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, p. 3-25.
- YAMAI N., 2002, « Chookairyoku no shigumi : gotensei bubunteki nanchoo no kasetsu [le mécanisme de la compréhension orale : l'hypothèse de la surdité partielle a postérieure] », *La Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises*, 26, p. 73-87.
- YONEZAKI H., 2014, « Effectiveness of Dictation in Improving English Listening Ability of Japanese High School Students », *長岡工業高等専門学校研究紀要 [Nagaoka koogyoo kootoo senmon gakkoo kenkyuu kiyoo]*, 50, p. 21-30.

### **Manuels de FLE élaborés au Japon consultés pour les statistiques**

- ANAN F., WATANABE-MOLLE O., 2005, *Bon plaisir avec En marche*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- CELETTE R., 1998, *Ensemble*, Tokyo, Geirin-Shobo.
- CREPIEUX G., CALLENS P., TAKASE T., NEGISHI J., 2015, *Spirale (Nouvelle édition)*, Tokyo, Hachette.
- DANIEL N., KUROKI T., 2012, *Emma de France*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- DELBARRE F., GRAS A., OHKI M., 2009, *Passe-partout*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- DURRENBERGER V., 2014, *Méthode de Français (nouvelle édition)*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.

- FUJIMOTO T., FUJITA Y., INOUE N., KASHIWAGI K., KASHIWAGI T., UEZU R., 2008, *Au pas, Camarade !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- FUJITA S., 2010, *Coquelicot*, Tokyo, Hakusuisha.
- FUJITA T., TANABE Y., NAGANUMA K., SAKURAI S., 2009, *F comme français*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- FUJITA Y., 2006, *Pascal au Japon*, Tokyo, Hakusuisha.
- FUJITA Y., 2016, *Paris-Bordeaux*, Tokyo, Editions ASAHI.
- FUJITA Y., FUJITA T. et S.GILLET, 2009, *Mon premier vol Tokyo-Paris (Nouvelle édition)*, Nouvelle édition, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- FUJITA Y., TOKAI M., 2015, *Tarte Tatin*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- GIUNTA L., KIYOOKA T., 2015, *Dis-moi tout !*, Tokyo, Hakusuisha.
- IMAZEKI A., KATO M., 2009, *Avec ça ? C'est tout !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- ISE A., TANIGUCHI C., SALAGNON B., 2016, *Qu'est-ce que c'est ?*, Tokyo, Hakusuisha.
- ISHINO K., ASHIKAWA T., NORO Y., 2013, *Répondez-moi ! Six phrases si faciles*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- ITO Y., ONO K., KANEMITSU J., WATANABE K., 2007, *La règle du jeu*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- IWATA Y., NOMO M., TORRES B., 2006, *Oreille tendue*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- IWATA Y., NOMO M., TORRES B., HATA A., 2015, *La Coop I*, Japon, Sanshusha.
- KANEKO M., INOYUCHI Y., MATSUURA H., SHIRAIISHI Y., SAKUMA R., 2012, *Mon Petit poisson*, Tokyo, Hakusuisha.
- KIYOOKA T., 2016, *Le français clair*, Tokyo, Hakusuisha.
- KOMATSU S., DELMAIRE G., 2008, *Mission Internet*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- KOMATSU S., DELMAIRE G., 2009, *Destination Francophonie*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- KUMAMOTO T., TSUJINO T., 2005, *CaDRage*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- MAGNE J., AZUMA T., HAYASHI Y., SUZUKI M., TAGUCHI A., 2011, *Escapades !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- MIREI S., AI T., TAMADA A., 2010, *Les quatre saisons de Catherine*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- MURAMATSU M.-E., 2010, *Léa au Pays des mangas*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- NAGANO K., TAKENAKA N., 2012, *L'histoire de Tetsuo*, Tokyo, Hakusuisha.
- NAKAMURA A., 2009, *Avec toi !*, Tokyo, Hakusuisha.

- NAKAMURA A., 2014, *Grammaire sur mesure*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- NAKAMURA K., ANDO N., SAKAMAKI K., SATO K., TAKAOKA N., 2008, *Bonne chance !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- NAKAYAMA M., SUGIYAMA R., 2005, *Bonjour Paris*, Tokyo, Hakusuisha.
- OBATA Y., JIKEMURA H., KUBO M., 2011, *Super rapide*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- OGASAWARA Y., 2014, *Pierre et Hugo*, Nouvelle édition, Tokyo, Hakusuisha.
- OGURA H., MANO K., KANEYAMA M., YAMAKAWA S., 2010, *Cristal*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SAGAZ M., NAKAZATO M., 2007, *Civi-langue*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SAKAI Y., 2011, *Mon atelier de français*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SATO K., SATO R., 2001, *abCD français*, Tokyo, Hakusuisha.
- SATO K., SATO R., 2009, *abCD français (nouvelle édition)*, Tokyo, Hakusuisha.
- SATO K., SATO R., 2015, *Bon départ !*, Tokyo, Hakusuisha.
- SAWADA N., LATTANZIO L., KUROKAWA M., 2004, *Amicalement bis*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SEKI M., HIRABAYASHI M., SABATIER A., LEMAN B., 2014, *La France, maintenant !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SUGIMURA H., 2008, *Pop français*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- SUZUKI T., NAKANO S., 2007, *L'unité de la grammaire française*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TAHARA T., OBA S., SATO J., TSUKAKOSHI T., 2010, *Ken et Julie*, Tokyo, Hakusuisha.
- TANABE Y., NAKANO H., TAGUCHI K., SUENAGA A., 2004, *Salut !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TANABE Y., NAKANO H., TAGUCHI K., SUENAGA A., 2008, *Salut, tout facile !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TANABE Y., NISHIBE Y., 2014, *Vas-y !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TANAKA S., WATANABE T., 2001, *A Paris avec Rika*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TANAKA T., NAKAZATO M., 2009, *A vous de jouer !*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- TERUKI T., NISHI Y., 2010, *Sept étoiles - grammaire française claire et concise*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.
- UCHIMURA R., NANA O M., 2007, *Débrouillons-nous !*, Tokyo, Hakusuisha.
- VANNIEUWENHUYSE B., AZRA J.-L., SERVERIN S., MASSOULIER N., VUILLOT A., MIKI

日本で作成されたフランス語教科書におけるリスニングについて (ムナン ジュリアン)

Y., 2012, *Moi, je... (Communication)*, Chine, Alma Publishing.

YAMAGUCHI T., NOTSU H., ONTBRIAND G. DE, 2013, *La tour: grammaire française de base et conversation*, Tokyo, Surugadai-shuppansha.