

Une approche communicative de l'enseignement/ apprentissage du Français langue étrangère, une alternative possible en contexte universitaire japonais

Gaelle Le Quéau

L'approche communicative en tant que choix pédagogique peut sembler en contradiction avec la culture éducative japonaise en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, tout au long de la scolarité, l'acquisition d'une compétence orale et plus précisément la production orale fait défaut ; d'une manière générale les étudiants sont mis dans une situation de réception passive des connaissances et n'ont que peu l'occasion de les réemployer.

Cette approche ne paraît donc pas a priori constituer un angle privilégié d'enseignement/apprentissage du français au Japon, elle pourrait sembler inadéquate, pourtant elle présente de nombreux avantages dont celui, primordial, de poser l'étudiant comme actif et responsable de son apprentissage.

Cet article a comme objectif, hormis de rendre compte de deux années d'enseignement du français à l'université de Matsuyama, de démontrer qu'une approche communicative du cours de français constitue une alternative possible et que, bien qu'elle réclame quelques précautions (être conscient des différences entre les styles conversationnels français et japonais, être au fait d'une culture éducative où les étudiants ont appris à «éviter de faire des erreurs»), elle n'entre pas en contradiction avec l'acquisition des données grammaticales qui reste l'objectif

principal en contexte universitaire japonais¹⁾ au contraire cette approche en facilite l'acquisition.

J'enseigne à des étudiants non-spécialistes de première et deuxième année. L'effectif des classes tourne autour de 25 élèves en moyenne. Mes étudiants viennent d'Universités variées : Economie, Droit, Sociologie, Anglais, etc.

L'enseignement/apprentissage du français se répartit sur deux cours d'une heure et demie par semaine. J'ai été essentiellement en charge du cours dit «oral», les étudiants suivant en parallèle un cours plutôt accès sur la grammaire avec un professeur de nationalité japonaise.

L'approche communicative

Contrairement aux autres méthodologies constituées qui ont plutôt tendance à présenter la langue comme un système de mots et de phrases décontextualisés, l'approche communicative fait porter l'accent sur l'emploi, c'est à dire la façon dont le système est actualisé à des fins normales de communication :

«Connaître une langue est souvent interprété comme la connaissance de l'usage correct mais ce savoir est de peu d'utilité s'il n'est complété par une connaissance de l'emploi approprié. Celle-ci inclut nécessairement la connaissance de l'usage mais l'inverse n'est pas vrai : quelqu'un ayant appris un nombre important de structures et un nombre important de mots compatibles avec ces structures peut ne pas savoir comment les mettre en emploi dans la communication.»²⁾

Il s'agit en l'occurrence de créer du discours et non de produire des phrases

1) Je me réfère ici au diplôme national japonais «le futsuken» qui sanctionne différents niveaux de compétence en français. Ce diplôme se divise en : une première partie grammaticale basée sur des exercices structuraux et une deuxième partie basée sur des exercices de compréhension écrite et orale.

2) WIDDOWSON, H. G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Collection Langues et Apprentissages des Langues, Editions Hatier/Didier, Paris 1991, p. 29

isolées. Cette création repose sur la cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et la cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique auxquels ils renvoient).

Elle prendra volontiers la forme d'un échange d'informations, matérialisé par une suite de questions et de réponses qui s'effectuent en temps réel.

Suite à une première réponse, l'interlocuteur sera invité à poursuivre l'échange. La conversation ne se limitera pas au couple question-réponse. Elle aura un déroulement.

Pour amener les étudiants à cela, il faut dans un premier temps créer un espace favorable à la prise de parole. Je renvoie sur ce point à l'article de Bruno Vannieuwenhuse «Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française»³⁾, qui propose des pistes méthodologiques comme : instaurer une «règle des dix secondes», baser son cours sur les expressions de méta-communication : «Qu'est-ce que ça veut dire, 'XXX' ?» ; «Comment on dit «XXX» en français ?», organiser le cours autour de test de conversation réguliers.

Ces pratiques ont pour but de débloquer la prise de parole en langue étrangère des étudiants japonais car ceux-ci sont formatés par leur culture éducative à rester silencieux lorsqu'ils cherchent ou ont un doute concernant leurs réponse, de la même façon qu'ils sont habitués à délivrer des réponses très courtes afin d'éviter de faire des erreurs⁴⁾.

Dès le premier cours, l'enseignant pose d'emblée la prise de parole comme l'élément central du cours : les étudiants seront amenés à participer oralement, que

3) VANNIEUWENHUSE, Bruno, «Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française», In *Enseignement du Français au Japon*, numéro 30, pp.36-47, Société Japonaise de Didactique du Français, 2002.

4) Selon Bruno Vannieuwenhuse, cette tendance à faire des réponses très courtes semble faire «partie intégrante du code conversationnel japonais, particulièrement : «(a) quand on s'adresse à un supérieur, (b) quand les interlocuteurs ne se connaissent pas bien, et/ou (c) quand on s'exprime en présence de beaucoup de gens.» p. 43

cela se concrétise sous la forme de questions et/ou de réponses à leur professeur ou entre eux (en groupe de deux ou plus) à chaque cours. La pratique intensive orale permettra petit à petit de lever les inhibitions, de prendre confiance en sa capacité à s'exprimer dans une langue étrangère.

Sélectionner les contenus favorables à l'utilisation de la langue : un premier pas vers la constitution de dialogues

Les contextes les plus favorables à la production de dialogues me semblent être ceux qui renvoient à la vie quotidienne des étudiants. Les réponses 'vont de soi' et suscitent souvent l'intérêt des camarades de classe de par les informations qu'elles délivrent.

Dans un premier temps, le dialogue va se constituer à partir des formes «tu/vous» et «je», puis rapidement induire d'autres expressions comme «et toi/et vous ?»; «moi, je»; «moi aussi»; «moi non plus»; «ah, bon», qui ont comme qualité d'être facilement mémorisables et de permettre rapidement à l'étudiant de tenir une micro conversation en français sans fournir de gros effort -ce qui va d'une certaine façon permettre de «débloquent» sa prise de parole. En outre, ceci va inciter l'étudiant à prêter attention à ce que lui dit son interlocuteur, autrement dit le mettre en position de réaction et non de répétition.

Dans les exemples en italiques on est assez clairement dans une logique de répétition qui donne l'impression que les personnes ne s'écoutent pas; dans les exemples en gras, dans une logique de réaction qui correspond à un échange :

Personne 1 : J'habite à Matsuyama

Personne 2 : J'habite à Matsuyama

Personne 1 : J'habite à Matsuyama, et toi ?

Personne 2 : Moi aussi.

Personne 1 : J'habite à Matsuyama

Personne 2 : J'habite à Kochi

personne 1 : J'habite à Matsuyama, et toi ?

personne 2 : Moi, j'habite à Kochi⁵⁾.

Création de dialogue : un mouvement progressif/un processus ouvert

Dans un premier temps, l'élaboration de mini-dialogues va consister à poser une ou deux questions relatives à l'acte de parole concerné, ainsi les éléments linguistiques sont toujours présentés relativement à l'acte de parole qu'ils permettent de réaliser (par exemple : demander l'âge, exprimer des goûts et des préférences, demander et donner des informations personnelles, etc.) ; dans l'approche traditionnelle, les données linguistiques sont présentées sans lien explicite avec l'acte de communication qu'elles permettent de réaliser. Elles ne sont souvent que le prétexte à l'explication de règles grammaticales ou d'usages de la langue.

Le dialogue initial propose à l'étudiant un menu de base présentant des réponses possibles (l'enseignant ayant sélectionné préalablement les réponses les plus probables). Ce menu sera étoffé par les réponses des étudiants au fur et à mesure de leurs interactions. Les nouveaux éléments pourront être repris par l'enseignant lui permettant ainsi d'enrichir la liste des propositions et gommant par là-même le

5) L'emploi du pronom tonique : «Moi, je» est d'une utilisation courante en français. Il permet de se démarquer de son interlocuteur et dans le même mouvement de le reconnaître, il est donc important d'insister sur son utilisation lorsque l'on reprend un sujet abordé par l'interlocuteur.

caractère souvent artificiel de la liste de vocabulaire. Ce processus ouvert permet de fournir à l'étudiant les informations dont il est en demande.

Evidemment une partie des étudiants s'en tient au strict minimum et n'apporte que rarement des éléments nouveaux, mais ce strict minimum requiert déjà de savoir poser la bonne question et surtout de réagir de manière appropriée à l'énoncé de l'interlocuteur. Ceci suppose que l'étudiant arrive à mobiliser à bon escient les connaissances proposées, donc qu'il les a comprises en profondeur.

J'ai organisé le premier semestre pour les étudiants de première année autour de l'acte de parole «se présenter», acte de parole assez général qui en recouvre d'autres comme celui de se décrire, d'exprimer ses goûts, de parler d'un tiers, etc.

Après avoir parlé d'eux-mêmes (nationalité, goûts, occupation, etc.), les étudiants vont être amenés à parler d'autres personnes qui leur sont proches, tel que leur famille ou leurs amis. Cet exercice se fera par le biais de questions posées à leurs camarades de classes qui ont été déjà intensivement pratiquées, l'amorce du sujet constituant la seule vraie nouveauté. Ainsi, la nouvelle amorce «parler de sa famille» sera développée par des questions que les étudiants ont déjà pratiquées antérieurement lors de leur présentation personnelle. Par exemple :

Amorce :

— Est-ce que tu as des frères et des sœurs ?

Oui/non

Questions :

— Comment il/elle s'appelle ?

— Où il/elle habite ?

— Quel âge il a/elle a ?

— Quelle est sa profession/son occupation ?

— Comment est-il, est-elle ?

Ainsi, les étudiants sont mis en position de reprise des connaissances. Un acte

de langage assez général comme «se présenter» peut se décomposer en d'autres comme «identifier», «décrire», «exprimer des préférences», «parler d'un tiers», etc. Chaque nouvel acte de parole présenté offrira la possibilité de réutiliser des éléments linguistiques déjà vus afin de produire un dialogue de plus en plus important et personnel.

Les étudiants sont amenés à sélectionner les éléments qui leur semblent les plus pertinents pour leurs propos, à émettre des hypothèses concernant leurs couples de questions/réponses ainsi qu'à choisir le vocabulaire, l'enseignant jouant un rôle de «conseiller». En outre, le fait de réemployer régulièrement des connaissances en facilite l'acquisition.

Nous avons parlé des pratiques visant à amener les étudiants à produire et à mener des dialogues ; elles consistent à relier explicitement les éléments linguistiques aux actes de paroles, l'acte de parole venant légitimer la présentation des premiers.

Nous allons voir de manière plus précise, à l'aide d'exemples, comment la mise en relation du contexte et des éléments linguistiques facilite l'acquisition de ces -derniers.

Poser une situation de communication préalable pour faciliter l'acquisition

Le dialogue suppose une situation de communication préalable reposant sur deux grands axes, celui de la cohésion (les relations existants entre deux énoncés) et de la cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique à laquelle ils renvoient).

A chaque fois que les étudiants produisent un dialogue, ils sont confrontés à ces grands principes ordonnateurs du discours : «ma réponse correspond-elle bien à la question de mon interlocuteur ?», «Ai-je donné assez d'éléments dans ma question pour identifier la situation extralinguistique à laquelle elle renvoie ?». Ces

questionnements sont mis en place progressivement et j'attire l'attention des étudiants sur l'absence de cohésion ou de cohérence dans les énoncés. Un exemple assez classique mettant à mal le principe de cohérence est l'absence d'indicateur temporel dans les énoncés : «Qu'est-ce que tu as fait ?», difficulté que l'on retrouve également dans l'énoncé suivant et qui se situe plus précisément au niveau de la situation énonciative : «Qu'est-ce que tu fais dimanche ?». Dans ce dernier exemple, je demande à l'étudiant de préciser si la question porte sur ce que fait l'interlocuteur habituellement le dimanche -dans ce cas, l'article défini devant dimanche est nécessaire, -ou s'il veut s'informer sur le programme du prochain dimanche de son interlocuteur -dans ce cas-là, c'est l'utilisation du déictique «ce» qui sera le plus approprié.

Ces exemples démontrent assez clairement que seule la prise en compte des règles ordonnant l'échange verbal permet d'opérer un choix entre différents éléments linguistiques. Dans l'exemple ci-dessus, le choix s'opère entre «le» et «ce». D'une façon générale, la distribution entre article défini et indéfini n'a de chance de se faire correctement que s'il l'on se réfère à une situation de communication préalable. Ainsi on utilisera les articles définis lorsque le discours renvoie à un être ou une chose connus du locuteur et de l'interlocuteur, alors qu'on optera pour un article indéfini quand l'être ou la chose auxquels renvoie le discours ne sont pas clairement identifiés.

1-Travailler au niveau de la cohésion

Introduire des éléments linguistiques nouveaux dans un dialogue :

A partir du moment où les étudiants sont familiarisés avec les éléments constituant les dialogues, on peut leur en faire découvrir de nouveaux (démarche inductive) en s'appuyant sur le contexte dans lequel ils apparaissent.

Exemple d'exercice :

Consigne : lisez les dialogues suivants et essayez de proposer une traduction en japonais des expressions françaises suivantes : «depuis quand» et «depuis»

A. Est-ce que tu travailles ?

B. Oui, je travaille dans un hôtel.

A. Depuis quand tu travailles dans un hôtel ?

B. Je travaille dans un hôtel depuis trois mois.

trois mois : 三ヶ月

Le sens attribué aux éléments dépend évidemment des hypothèses concernant les liens unissant les énoncés. Il découle de l'emploi.

Choisir entre différents éléments linguistiques :

Pour développer un échange verbal, l'acquisition de mots interrogatifs est une nécessité. Cette acquisition n'est pas simple. Si nous prenons par exemple les questions fermées commençant par «est-ce que» et les questions ouvertes introduites par «qu'est-ce que», on se rend compte que ces deux expressions sont très souvent confondues par les étudiants, sans doute parce qu'elles ne se différencient au niveau formel que par deux lettres. Or dans un échange verbal, elles impliquent des réponses tout à fait différentes (des réponses commençant par oui ou non pour «est-ce que» et des réponses 'explicatives' pour «qu'est-ce que»). La seule façon de choisir entre ces pronoms interrogatifs est donc de passer par la réponse. Les étudiants une fois sensibilisés se mettent à corriger d'eux-mêmes leurs questions lorsque les réponses obtenues ne correspondent pas.

Les pronoms interrogatifs «quel/quelle» posent encore plus de problèmes aux étudiants qui les traduisent souvent par «qu'est-ce que» (exemple : «Qu'est-ce que

tu aimes un film ?»). Cette transposition peut s'expliquer d'une part par l'absence de différence entre les deux interrogatifs du point de vue des réponses : tous deux impliquent des réponses 'explicatives'. D'autre part, la traduction de «quel/quelle en japonais» recouvre plusieurs formulations interrogatives :

- Quelle est ta nationalité ? (anata no kokuseki ha, nan desu ka ? あなたの国籍は何ですか ?)
- Quel est ton chanteur préféré ? (anata no ichiban sukina kashu ha, dare desu ka ? あなたの好きな歌手はだれですか ?)
- Quelle musique tu aimes ? (donna ongaku ga suki desu ka ? どんな音楽が好きですか ?)

Dans ce cas, le contexte n'aide pas beaucoup pour opérer un choix et il nécessaire de passer par une analyse contrastive des langues.

Malgré cette difficulté, les pronoms interrogatifs «quel/quelle», d'usage courant en français, permettent à la fois de sensibiliser les étudiants à l'emploi des pronoms possessifs ainsi qu'au genre des noms.

2-Travailler au niveau de la cohérence

La prise en compte des indicateurs temporels :

Comme évoqué plus haut, les étudiants ont tendance à oublier dans leurs énoncés les indicateurs temporels ou les éléments jouant ce rôle dans le discours (comme les déictiques «cette semaine», «ce dimanche», etc.). Cet oubli est sans doute lié à la difficulté de prendre en compte la situation énonciative (c'est à dire le moment où l'on parle) et à sélectionner le temps verbal qui y correspond. Dans le cas d'énoncés comme : «Qu'est-ce que tu as vu ?» «Qu'est-ce que tu as fait ?», l'emploi du passé composé situe clairement l'action dans le passé mais il demeure

nécessaire de préciser le moment, sans quoi l'interlocuteur aura du mal à donner une réponse.

Les article définis & indéfinis :

La distribution des articles définis et indéfinis est généralement liée à la situation extralinguistique. Lorsque la personne ou la chose évoquée dans un énoncé est supposée connue du locuteur et de l'interlocuteur, on utilisera un article défini, par exemple si je dis à mes étudiants «le tram a eu du retard», ils supposeront que c'est le tram que j'ai pris pour venir à la faculté car nous savons qu'il y a des trams à Matsuyama. L'énoncé renvoie clairement à une réalité extralinguistique connue des deux partenaires de la communication. D'une manière plus générale, on utilise l'article défini lorsque l'on apporte des compléments d'informations sur la personne ou la chose dont on parle («la chambre de Pascal», «la jeune fille qui travaille avec moi») alors que l'article indéfini renvoie à une personne ou une chose qui n'est pas clairement identifiée.

L'emploi des articles définis et indéfinis représente une difficulté de taille pour les étudiants japonais puisque ces particules n'existent pas dans leur langue.

Inverser le sens : partir des propositions faites par les étudiants à partir d'un acte de langage proposé

C'est une démarche que j'utilise plus particulièrement avec les deuxième année, lorsque les étudiants ont acquis une certaine autonomie et les connaissances nécessaires pour constituer des dialogues. Je présente aux étudiants un acte de langage comme «proposer à quelqu'un de faire quelque chose» et je leur demande d'élaborer le dialogue correspondant.

Exemple :

Vous appelez un ami au téléphone pour lui proposer d'aller au cinéma.

映画に一緒に行こうとさそうために、あなたたちは友達に電話します。

Vous vous mettez d'accord sur un film (titre, horaire) et vous fixez un rendez-vous.

あなたたちは、ある映画（題名、見に行く時間）について意見が一致して、会う約束をします。

Pour vous aider, je vous donne la liste de films qui sont à l'affiche au cinéma LUNATIC.

あなたたちを助けるために、シネマ・ルナティックの上演映画のリストをあげます。

Ecrivez le dialogue sur cette feuille en travaillant par groupe de 2 personnes, Veuillez-me rendre la feuille avec le dialogue à la fin du cours.

2人のグループで、その電話での会話を考えて、この紙に書きなさい。授業の終わりにそれぞれのグループで書いたものを私に返しなさい。

Je sélectionne ensuite certains passages et les soumet une nouvelle fois aux étudiants :

A. Lisez ces différentes prises de contact au téléphone entre amis.

次の、友達同士の電話での対話を読みなさい。

Relevez celles qui vous semblent les plus naturelles, relevez également celles qui vous paraissent «étranges» et pourquoi? Proposez une autre version de celles qui vous paraissent «étranges».

その中で、一番自然だと思える会話がどれか、言いなさい。また、変だと思えるものと、その理由も言いなさい。「変」だと思える別の対話を作ってみな

おし。

Mami : Bonjour, je m'appelle Mami.
Yukari : Bonjour, Mami, ça va ?
Mami : Très bien, merci. Tu es libre le samedi ?

E : Bonjour, ça va ?
Y : Oui, ça va. Quoi de neuf ?
E : Est-ce que tu es libre ce week-end ?

Quoi de neuf ? : (最近どう ?)

Mika : Bonjour, je suis Mika. Tu es Miyuki ?
Miyuki : Bonjour, je suis Miyuki.
Mika : Ça va ?
Miyuki : Oui, ça va

Natsumi : Allô, bonjour Seika, c'est moi, Natsumi !!
Seika : Bonjour, ça va ?
Natsumi : Comme ci comme ça. Et toi ?
Seika : Moi oui, ça va. Qu'est-ce que tu as ?
Natsumi : Est-ce que tu as le temps de te reposer le samedi ?

Qu'est-ce que tu as ? : (どうしたんですか ?)

M : Allô, Yuko ?
Y : Oh ! Mari.
M : Comment vas-tu ?
Y : Je vais bien. Et toi ?
M : Moi aussi.

Ce genre d'exercice a de nombreux avantages, notamment celui, comme nous l'avons déjà vu, de laisser les étudiants tester leurs hypothèses concernant le couple questions/réponses ; de manière plus générale il leur permet de travailler sur la cohésion et la cohérence de leur propos mais également d'opérer un acte de traduction qui ne se situe :

«pas sur la base de la correspondance d'une langue à l'autre mot pour mot ou phrase pour phrase, c'est à dire quand la traduction opère au niveau de l'usage. Mais dans le cadre de l'approche proposée la traduction opère au niveau de l'emploi. Cela veut dire que l'apprenant s'aviserait par ce moyen que les actes de communication, tels que l'identification, la description, l'instruction etc. sont exprimés dans la langue étrangère d'une certaine façon et dans sa propre langue d'une autre façon. Il établirait la correspondance entre deux phrases, seulement sur la base de leur emploi en communication et cela l'aiderait à assimiler les valeurs qui prennent les phrases de la langue étrangère.»⁶⁾:

Ceci me semble très important au Japon où les étudiants ouvrent systématiquement leurs dictionnaires dès qu'ils ne connaissent pas un mot et ont tendance à recopier tel quel les exemples donnés sans les questionner.

Enfin, ce type d'exercice permet également d'infléchir un dialogue pouvant prendre des allures caricaturales vers un échange verbal proche de ceux que pourraient avoir des natifs.

Il permet également de sensibiliser les étudiants aux différences existant entre les styles conversationnels français et japonais :

«D'une manière générale, on procède souvent en japonais par une succession rapide de questions ciblées et de réponses succinctes. Le questionneur choisit ses questions, et il pourrait apparaître insolent de décider soi-même d'ajouter des

6) WIDDOWSON, H. G. Op. cit., p. 29

informations supplémentaires par rapport à la question stricto sensu. Par opposition, une question en français contient toujours plusieurs questions implicites. Par exemple, si l'on pose la question «Est-ce que vous travaillez ?», la réponse «oui, je travaille», bien que grammaticalement correcte, donne une impression de réticence à répondre ou de désintérêt pour la question. On s'attend à au moins une information supplémentaire, par exemple : «Oui, (je travaille) dans un juku», ou «Oui, (je travaille) une fois par semaine»⁷⁾.

Conclusion

Pour mener un échange verbal, l'apprenant doit mobiliser un grand nombre d'éléments linguistiques. Dans le cadre d'une approche communicative, ceux-ci ne se présentent plus comme des connaissances isolées, parcellaires, ponctuelles mais comme des connaissances orientées vers la production de sens.

Autrement dit, les aptitudes linguistiques ne sont plus considérées comme une fin en soi mais ne prennent de valeur que par rapport à la communication qu'elles permettent d'établir.

Cette approche qui pose l'apprenant comme actif et responsable de son apprentissage est un processus ouvert qui laisse chaque étudiant libre de s'impliquer autant qu'il souhaite.

A partir du moment où un élève est capable de tenir un échange verbal aussi bien au niveau de la production que de la réception, il est également en mesure de réaliser des exercices structuraux opérant au niveau syntaxique aussi bien que sémantique.

Enfin, le duo cohésion/cohérence des énoncés constitue un aspect essentiel de la compétence de communication, de surcroît transposable pour l'étudiant à d'autres

7) VANNIEUWENHUSE, Bruno, Op. cit., p. 44

langues. Cette dernière qualité me semble primordiale dans un contexte universitaire japonais en pleine mutation, mettant désormais l'accent sur l'ouverture vers l'étranger et la reconnaissance des langues étrangères comme outil et atout professionnel.

Références Bibliographiques

- COURTILLON, Janine, «La mise en oeuvre de la «grammaire du sens» dans l'approche communicative, analyse de grammaire et de manuels», In *Ela, Revue de Didactologie des langues-cultures*, numéro 122, Avril-Juin 2001, pp. 153-164, Edition Didier-Erudition.
- PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Collection Didactique des Langues étrangères, Editions Nathan-Clé international, Paris, 1988.
- VANNIEUWENHUSE, Bruno, «Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française», In *Enseignement du Français au Japon*, numéro 30, pp. 36-47, Société Japonaise de Didactique du Français, 2002.
- WIDDOWSON, H. G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Collection Langues et Apprentissages des Langues, Editions Hatier/Didier, Paris, 1991.

* 本論文は、平成 16 年度松山大学特別研究助成による研究成果である。