
淡江外語論叢

December 2022 No.38

目 錄

特殊視角下的日本戰後社會批判 ——論吉行淳之介的《驟雨》楊炳菁/關冰冰	1
後疫情時代日本線導遊的焦慮初探羅濟立/方堰	21
【專刊】	
2022 年淡江大學法國語文學系 「開啟世界一扇窗的法語」全國學術研討會 法語--開啟探索世界的一扇窗：多元文化、多面向的世界觀與未來的挑戰	
Préparation au DELF et classe inversée孟詩葛	52
Adopter des stratégies pour animer une interaction pédagogique asymétrique par visioconférence et par audioconférence洪毓嫻/Anne-Laure FOUCHER	
	Ciara Wigham/李珮華 103

從廣告翻譯看法語世界

.....陳瑋靜 138

Les études de transferts culturels pour la compétence interculturelle
de communication

.....陳麗娟 162

Impressions d'Asie dans l'œuvre de Paul Morand -
De l'exotisme du voyage au cosmopolitisme littéraire

.....廖潤珮 178

Mieux comprendre l'oral, mieux comprendre le monde

.....蔣之英 222

〈本期收論文為 9 篇，獲推薦 8 篇。〉

Tamkang Studies of Foreign Languages and Literature No.38

CONTENTS

No.38 December 2022

A Critique of Japanese Post-war Society from a Special Perspective
--On Junnosuke Yoshiyuki's *Sudden Shower*
.....Yang, Bing-Jing/Guan, Bing-Bing 1

The Anxiety of Japanese Tour Guides in the Post-Epidemic Era
.....Luo, Ji-Li / Fang, Yan 21

【Special Issue】

Colloque national 2022

**Le français comme langue d'ouverture sur le monde : diversité,
vision(s) du monde, enjeux d'avenir.**

DELFL preparation and flipped classroom
.....Grégory SIMON 52

Adopter des stratégies pour animer une interaction pédagogique
asymétrique par
visioconférence et par audioconférence
.....Yu-Hsien, Hung / Anne-Laure FOUCHER

Ciara Wigham/ Pei-Wha, CHILEE 103

The Translation of Advertising Slogans in the Teaching of French	Chen, Wei-Ching 138
Cultural transfer studies for intercultural communicative competence	Magali, Li-Chuan Chen 162
Impressions of Asia in the work of Paul Morand : From the exoticism of travel to the cosmopolitanism of literature	Liao, Jun-Pei 178
Sharper listening enhances world knowledge	Chiang, Chih-Ying 222

〈本期收論文為 9 篇，獲推薦 8 篇。〉

特殊視角下的日本戰後社會批判 ——論吉行淳之介的《驟雨》

楊炳菁 / Yang, Bing-Jing

北京外國語大學 副教授

Beijing Foreign Studies University, Associate Professor

關冰冰 / Guan, Bing-Bing

浙江外國語學院 副教授

Zhejiang International Studies University, Associate Professor

【摘要】

《驟雨》是吉行淳之介的代表作之一，也是第 31 屆芥川獎獲獎作品。在既往的研究中，不少人認為該小說只是描寫了「放蕩青年」如何對妓女產生感情，並對此種藉由女性身體恢復自身疲勞與創傷的創作進行了批判。然而，如果聚焦小說所刻畫的妓女形象則可以發現，《驟雨》是吉行淳之介通過嫖客與娼妓這一特殊視角對日本戰後社會所展開的批判。

【關鍵字】

吉行淳之介，《驟雨》，戰後社會，批判

A Critique of Japanese Post-war Society from a Special Perspective--On Junnosuke Yoshiyuki's *Sudden Shower*

【Abstract】

Sudden Shower is one of the most representative masterpieces of Junnosuke Yoshiyuki and the 31st Akutagawa Prize winning work. In previous studies, many people thought that the novel only described how the 「slutty youth」 generated a feeling for the prostitutes and criticized the works focusing on relieving fatigue and trauma through female bodies. However, a more in-depth study on the image of prostitutes portrayed in the *Sudden Shower* is a great tool for Junnosuke Yoshiyuki to criticize the post-war Japanese society from the special perspective of whoremasters and prostitutes.

【Key words】

Junnosuke Yoshiyuki; *Sudden Shower*; post-war society; critique

一、引言

《驟雨》是日本作家吉行淳之介的代表作之一，也是第 31 屆芥川文學獎獲獎作品。小說描寫「放蕩青年」山村英夫為保持「精神衛生」¹常去紅燈區嫖娼，但卻對身為妓女的道子產生了感情。梳理既往研究可以發現，有關《驟雨》的評論和研究大體可分為前後兩個階段。

首先是小說發表後所出現的同時代評論。由於《驟雨》是芥川獎獲獎作品，因此芥川獎評委的意見可以說是有關該作品最為重要的同時代評論。而考察七位評委的評語可以發現，大家對該作品的評價並不是很高，尤其是作家石川達三，其評價基本是否定的。「委員會後第二天我又看了一遍（《驟雨》），感覺並不滿意」，「但既然已經當選還是希望吉行君今後更加努力，特別是能在文學態度上加以反省」²。雖然僅憑上述評語無法瞭解石川達三究竟希望吉行在哪一點做具體反省，但由於直指吉行的「文學態度」，因此，從措辭上看，其評價相當嚴厲，甚至會讓人產生吉行的創作帶有根本性錯誤的印象。

針對石川達三的上述意見，高見順、八木義德、佐多稻子在《群像》雜誌的「創作合評」欄目中給予了具體解說。在高見順等人看來，「以前的小說不但自己要走進對方內心，對方也必須理解自己」（高見順等 1954:222）。但吉行這代人或《驟雨》這篇小說則體現出「不斷測量自己和對方的距離，當對方就要進入自己內心時，雖稱不上逃跑，但也會敏捷地後退一步，繼續保持適當距離」（高見順等 1954:222）的特點。因此，參加創作合評的幾位評論者認為，

¹ 「精神衛生」是《驟雨》中「精神衛生」一詞的中文直譯。由於下文將對此進行更為詳細的分析，故而在這僅就出處加以說明。

² 有關石川達三的評論，本文使用五味康佑等人編輯的《芥川賞全集》中之資料。具體引自五味康佑等（1982），《芥川賞全集 第五卷》，東京：文藝春秋，第 420 頁。

石川達三希望吉行反省的是這種「不讓自己受傷的態度」(高見順等 1954:223)。高見順等人的解說表明,在以前的小說中,主人公之間相互糾纏、相互傷害,彼此難解難分,但《驟雨》中的山村英夫則採取不與對方糾纏、刻意保持距離的疏離姿態。山村英夫之所以如此當然是由於作者令其執著於「精神衛生」。不過,評論家們對「精神衛生」卻並沒有持肯定態度。因為「如果在執著於精神衛生的前提下去思考、行動的話,那麼小說便從本質上無法成立」(高見順等 1954:222)。

高見順等人的合評發表於 1954 年 11 月,這與芥川獎評委的意見共同構成有關《驟雨》的同時代評論。合評不僅是對石川達三評語的具體闡發,更可從中窺見新老兩代創作者在文學觀上的差異。而以上這些同時代評論之所以負面評價居多,或許是因為《驟雨》中不僅沒有男女主人公難分難解的跌宕劇情,而且作者還以「精神衛生」作為與他人保持距離,進而完成創作的方式。

對《驟雨》的評論和研究在 1990 年代進入第二階段。與第一階段多從創作本身出發進行評價的情況有所不同,該階段出現了多種研究視角。首先,一些女性研究者以性別作為切入點對《驟雨》進行批判。例如上野千鶴子、小倉加子、富岡多惠子就在《男性文學論》中探討了《驟雨》中男主人公與妓女的關係。在對男主人公山村英夫進行調侃的同時,三位學者從女權主義出發對作家本人予以了抨擊。此外,在《買賣春與日本文學》中,水田宗子對《驟雨》以及吉行淳之介的其他「娼妓小說」進行了分析。她認為:「吉行淳之介作品中的主人公是那種執著於以女性身體恢復自身疲勞、創傷的男性,是抱有強迫觀念的男性。」(水田宗子 2002: 271)此種小說可稱為「恢復故事」,所謂「恢復故事是一種幻想,即男性驅使性的力量,在確認自己擁有支配女性性欲的優越地位的同時,找回受傷的自尊」(水田宗子 2002: 283)。這種幻想在「二十世紀後半

期，將隨著女性群體的變化明顯消亡」(水田宗子 2002: 283)。以性別視角對《驟雨》加以考察反映了女性主義進入文學研究領域後，文學研究方面的新變化。變化本身的確為解讀《驟雨》提供了新的研究視角，但此種解讀徹底把《驟雨》歸結為描寫嫖客與娼妓關係的文學作品，某種程度上反而抹殺了小說的其他內涵，用鈴木正和的話來講，上野千鶴子等女性研究者以性別視角對《驟雨》進行批判，其實「並沒有深入到作品的內部」(鈴木正和 2005: 30)。因此，這種批判儘管在社會運動中具有意義，但「對於《驟雨》這一文學作品來講，不如說是一種解讀的倒退」(鈴木正和 2005: 30)。

與上述性別視角不同，第二階段還出現了注重文本內部結構的評論及研究。在《鑑賞 日本現代文學》第 28 卷裡，鳥居邦朗撰寫了有關《驟雨》的評論。

山村覺得紅燈區適宜「精神衛生」。之所以如此，是因為紅燈區外那個氾濫著所謂「愛」的世界不利於「精神衛生」。但我們很難認為山村是對「愛」毫不關心的人。他之所以覺得紅燈區外不利於「精神衛生」是因為，「愛」這個詞纏繞著世俗煩擾。或者更坦率地說，是因為世俗之「愛」常常帶有欺瞞性。在這個意義上，山村正是因為厭惡世俗的欺瞞，才不是一個能夠拒絕「愛」的人。(鳥居邦朗 1983:310)

通過上面這段話可以明白，鳥居認為山村之所以去紅燈區，正是因為他是一個心中充滿「愛」的人。然而世俗之「愛」充滿欺瞞性，因此為了保持「愛」的純潔，山村便只能選擇去紅燈區。顯然，鳥居雖然在評論中使用了「娼妓小說」一詞，但卻並未將《驟雨》視為反映嫖客與娼妓關係的小說。也就是說鳥居通過對山村英夫加以分析，認為《驟雨》其實反映了當時的社會狀態，即世俗之「愛」

具有欺瞞性。

與鳥居邦朗重點解讀山村英夫相似，鈴木正和也將研究重點聚焦於小說的男主人公。他認為，《驟雨》所表現的是「男女間很難真正相愛的精神苦痛」（鈴木正和 2005：37），「是一個抱有受傷心靈的青年在戰後無法戀愛的故事」。（鈴木正和 2005：37）從表面上看，鈴木的觀點與鳥居的分析具有一定相似性。但需要指出的是，鈴木不僅關注主人公的精神狀態，更強調產生此種狀態的原因在於戰爭。因此，在鈴木看來，《驟雨》反映的是戰爭對人心靈的摧殘。

總結以上有關《驟雨》的評論及研究可以發現，雖然各階段在側重點上有所不同，研究視角也存在差異，但基本都是圍繞男主人公山村英夫及其所執著的「精神衛生」而展開的。正是由於山村執著於「精神衛生」，因此第一階段的評論認為《驟雨》中的人物缺乏深入到對方內心世界的姿態，作者也有必要反省這一創作態度。到了第二階段，女性研究者從性別視角出發，認為山村把女性身體當做恢復自己疲勞與創傷的工具，並對此展開了批判；而另一部分研究者則通過分析山村為何執著於「精神衛生」得出小說是在反映當時社會狀態的結論。

從《驟雨》的主要內容看，山村英夫及其所執著的「精神衛生」的確是小說所描寫的重點。因此，既有評論和研究聚焦於此有其合理性。但問題是，如果山村僅僅為了保持「精神衛生」，那麼出現在小說中的娼妓便可以任意女性。也就是說，《驟雨》中作為娼妓而出現的道子沒有必要具備特殊性。然而閱讀小說可以發現，道子雖然也是娼妓，但在山村看來卻與紅燈區中其他人不同。她的出現使山村無法固守「精神衛生」，頻頻踏足妓院的山村在與道子的交往中產生了類似「愛」的感情。山村的變化表明，道子並非普通意義上的娼妓，她對山村具有某種特殊意義。因此，在聚焦山村及其所執著的「精神衛生」時，有必要對此前未能引起重視的道子進行

研究。具體來講便是，《驟雨》為何要塑造道子這樣一個娼妓？她在小說中究竟起到何種作用？作者通過塑造這樣一個人物究竟要傳達哪些信息？

為回答以上問題，本文將做以下三方面工作：1、探討山村與道子相遇的原因；2、分析小說中有關道子的描寫，以闡明道子不同於一般娼妓的特殊之處；3、對道子特殊性的內涵加以分析，揭示吉行淳之介在《驟雨》中所要傳達的信息。

二、山村遇到道子的具體原因

在《驟雨》中，山村英夫是頻頻踏足妓院的嫖客，道子是「那家店裡資格最老」³（吉行淳之介 1983:143）的娼妓，兩人相遇當然是山村去妓院嫖娼的結果。在日本，禁止賣淫嫖娼的《賣春防止法》頒佈於 1956 年，而《驟雨》創作於 1954 年，也就是說小說中的故事發生在男人可以「公然出入色情場所買春，並在傾吐抑鬱、恢復疲勞後若無其事地回到家庭、社會中去」（水田宗子 2002:272）的背景下。從這一背景看，小說中的山村英夫顯然可以視為當時日本男性的代表，是一個「用性做精神、心理恢復」（水田宗子 2002:271）的嫖客。山村是否將性作為自我恢復的工具姑且不論，但從小說的描寫來看，山村去妓院嫖娼有著特殊的內在邏輯。

山村前往妓院的邏輯可以分為兩個層次。首先，山村之所以樂於遊蕩於紅燈區，是因為「他把自己的心裏到厚實的盔甲裡，決意不捲入醞釀自遊戲的男女關係」（136）。這句話可以視為山村去紅燈區的根本原因，以山村的想法來概括就是要保持「精神衛生」。所謂「精神衛生」是指如何保持精神方面的健康，對此「不僅要考慮醫學、心理學方面的要素，還必須廣泛地將社會、個人方面的倫

³ 本文中小說《驟雨》引文均出自吉行淳之介（1983），《吉行淳之介全集 第一卷》，東京：講談社。引文為筆者所譯，後文凡出自該作品之引文均僅隨文標註頁碼。

理觀、價值觀等要素考慮進來」(相賀徹夫 1987:359)。以小說中所給出的嫖娼理由看,山村所說的「精神衛生」更多的應屬於個人的倫理觀和價值觀,具體來講就是山村如何看待男女關係。

山村之所以「決意不捲入醞釀自遊戲的男女關係」(136)或許在於他「有過一段無法見光的戀愛」(136)。所謂「醞釀自遊戲的男女關係」應該指的是出於利益而形成的男女關係。這一點在小說中出現的另一個人物古田五郎身上體現的非常明顯。山村和古田既是同事也可以說是一對「狐朋狗友」,因為他們之間能聊得來的只有麻將和娼妓。然而當有人為古田和公司高層的女兒說媒後,古田不僅對這婚事異常熱心,還「突然謹言慎行起來」(149)與此同時,古田覺得這婚事就是「已經揣到兜里的升遷支票,對同事的態度也變得傲慢起來」(149)。古田的種種行為清晰地表明,他之所以熱心這門親事並不是因為對那位公司高層的女兒抱有什麼純粹的情感,而是因為聯姻能在將來為他帶來巨大的利益。當然,從一般論的角度講,世間除了醞釀自遊戲的男女關係,應該還有正常的、從感情發展而來的男女關係。雖然小說簡單交代山村現在「打算過一段獨身的日子」(136),但為何有如此想法卻不得而知。當然,山村之所以抱有上述想法有以下兩種可能性:第一種是山村認為世間也存在正常的、從感情發展而來的男女關係,但他現在更喜歡過單身生活;第二種是山村認為世間根本就不存在正常的、從感情發展而來的男女關係,因此他不想過早地捲入情感生活,想多過一段獨身的日子。雖然從邏輯上講,上述兩種可能都可以解釋山村想過一段單身生活的想法,但由於山村所要保持的「精神衛生」在基本內涵上是不想捲入醞釀自遊戲的男女關係,而正常的、由感情發展而來的男女關係與「精神衛生」的內涵並不矛盾,因此第二種可能性或許就是山村真正的想法。即世間根本就不存在正常的、由感情發展而來的男女關係。那麼從這一角度看,至少在山村眼中,如果捲入

醞釀自遊戲的男女關係，便勢必導致無法保持「精神衛生」，這也就是說山村之所以要保持「精神衛生」並非是他不想與女性形成男女關係，而是在現實社會中無法形成由感情而產生的男女關係。但是，此處的問題是，如果僅僅是為了保持「精神衛生」的話，那為何一定要去紅燈區？因為只要不和女性產生情感便可以實現其所設定的目標。

對上面這一問題的解答其實涉及山村去紅燈區的第二個邏輯層次，即「他覺得這樣的紅燈區，既在肉體衛生上做的相當徹底，又恰好符合努力保持平衡時所希望的精神衛生」（136）。與為了保持「精神衛生」這一根本原因相比，這句話揭示出山村之所以選擇去紅燈區的具體原因。由於山村是一個努力保持平衡的人，因此在保持「精神衛生」的同時，與之構成平衡關係自然便是肉體上的衛生。而紅燈區中的娼妓在肉體衛生方面做的相當到位，故而去紅燈區成為山村保持平衡而做的最佳選擇。在這一邏輯層次中，山村所謂的「精神衛生」的確能夠與「肉體衛生」形成平衡關係。但需要指出的是，二者之所以能夠形成平衡恰恰說明這裡的「精神」和「肉體」其實是處在一種分離與對立的狀態。既然如此，所謂紅燈區「在肉體衛生上做的相當徹底」其實便意味著，在紅燈區嫖娼只是與娼妓們發生肉體關係，而不可能產生任何情感上的交流。

論述至此可以明白，山村之所以去紅燈區首先是因為他要保持「精神衛生」，其次在保持「精神衛生」的前提下還要維持一種平衡的狀態。正是由於以上這兩個層次所構成的內在邏輯使山村與一般嫖客產生差別，換句話說，山村雖然常常去紅燈區嫖娼，但卻不是一般意義上的嫖客。這是他在現實社會中無法尋求到由感情而發展來的男女關係的前提下，退而求其次的結果。

山村作為嫖客具有一定特殊性，而他頻頻踏足的紅燈區也需要滿足一定「要求」。閱讀小說可以發現，山村所謂「肉體衛生」做得

相當徹底的紅燈區是指戰後的紅燈區。

雖說與娼妓交往止於遊戲的想法是個失算，但佇立在戰後這條以紅綠閃爍的霓虹燈裝飾起來的街道上，他還是覺得失算幾乎不可能產生。以前這一帶曾有誘發人們幻想的幽暗，有能夠成為風物詩的要素，但現在，這裡已然沒有能夠扣人心弦的觸角。舞女模樣的女人猶如清洗乾淨，磨得鋥亮的機器擺在店頭。

他覺得這樣的紅燈區，既在肉體衛生上做的相當徹底，又恰好符合努力保持平衡時所希望的精神衛生。(136)

上面這段話清晰地反映出山村對紅燈區的「要求」。「與娼妓交往止於遊戲的想法是個失算」表明，山村其實並不像水田宗子所指出的那樣，認為所有的娼妓都可以作為「自我療傷、自我恢復」(水田宗子 2002: 271)的對象。娼妓之所以會成為男人「自我療傷、自我恢復」的道具用水田的話講是因為「女人在此是軀體，是工具」，但很明顯，山村判定即便和娼妓交往也有可能發展出男女感情。既然如此，山村眼中的娼妓便有可能不僅僅是肉體上的存在。然而當山村「佇立在戰後這條以紅綠閃爍的霓虹燈裝飾起來的街道上，他還是覺得失算幾乎不可能產生」。這說明，在山村看來，可以作為「自我療傷、自我恢復」道具的是戰後紅燈區中的那些娼妓。而他之所以如此判定，是因為「以前這一帶曾有誘發人們幻想的幽暗，有能夠成為風物詩的要素」，但現在，那些已經消失殆盡，只剩下「舞女模樣的女人」以及她們所提供的肉體服務。

將紅燈區以及娼妓做戰前、戰後的區別，並將其置於戰前、戰後的對比框架中是山村這段話的重點。這裡的「戰前」、「戰後」既是時間上的先後順序，更意味著兩種截然不同的性質。對於想要保

持「精神衛生」、維持平衡狀態的山村來講，只有戰後的紅燈區才符合其「要求」。因為在那裡，精神已經與肉體徹底分離，在只有肉體交往的戰後紅燈區，山村與娼妓不可能產生超出遊戲的「危險」。當然，從時間上講，山村不可能穿越到戰前的紅燈區去找戰前的娼妓，而道子從時間上講恰恰就生活在戰後的紅燈區。由此一來，山村便能夠與道子相遇。

三、與眾不同的道子

山村要保持「精神衛生」和平衡就必須去戰後的紅燈區，而道子從時間上講恰好是戰後的娼妓，因此，在所有條件均得以滿足的情況下，山村便遇到了道子。不過對山村來講，只要是戰後的娼妓都可以滿足其保持「精神衛生」和平衡的要求，因此，山村與作為個體的道子相遇其實帶有偶然性和隨機性。

山村之所以會去道子房間不過是因為他對站在妓院門口的道子「感覺還不錯」(132)。在可以公開將性做為商品買賣的情況下，所謂「感覺還不錯」並不是人與人之間通常意義上的好感。換句話說，山村覺得道子「還不錯」不過是挑選商品時，顧客對商品所表現出的滿意度而已。因此，在這個意義上，山村選擇道子與選擇其他娼妓並沒有本質上的區別，道子不過是戰後紅燈區中眾多娼妓中的一個罷了。

雖然山村最初選擇道子具有偶然性和隨機性，但在他進入道子的房間後卻發現了道子的與眾不同。

點上煙，一邊緩慢地吸著煙一邊環視房間。他的目光落在
一幅小畫框中女明星的臉上。那是從電影雜誌中凹版圖片截下
來的特寫，畫面中那張北歐風格的冰冷面孔正面凝視著鏡頭，
臉的一部分被剪了下去，於是一隻眼睛便被裁掉三分之一左右。

這種剪裁，讓人感覺女明星的大眼睛仿佛有道蒼白的光。

他頭一次看到經由娼妓之手剪裁的照片。而且，那娼妓將蒼白的燈光照向女明星睜大的眼睛。他將目光轉向那女人，想從她眼裡看到同樣的蒼白之光。而那光，令他覺得閃爍著和這條街迥異的東西。(132-133)

道子的與眾不同首先通過她房間中一張被剪裁過的照片得以體現。照片來自電影雜誌上女明星的特寫，在被道子裁去一部分後，畫面中人物的眼睛有了不同的效果。通過剪裁令照片產生不同效果的確能夠凸顯剪裁者對畫面獨特的理解與構思，但這種對照片施以不同效果的剪裁其實並非道子的專利。道子或許的確有著良好的藝術素養，但從「他頭一次看到經由娼妓之手剪裁的照片」這句話可以知道，讓山村感到異樣的其實並不是道子對照片的剪裁技巧，而在於道子作為娼妓的身份與剪裁照片這一行為之間所存在的不協調性。

如果說房間中經過剪裁的照片是山村進入道子房間後最初所察覺到的與眾不同的話，這之後道子倒茶時小指外翹的手勢、詰問山村後眉目低垂的神情以及進到被子裡時那彬彬有禮的儀態愈發讓山村感到道子的不同。對於頻頻踏足紅燈區的山村來講，道子的不同顯然引發了其興趣。但同時，這些不同也令山村感到些許不安，以至產生「更具娼妓氣質的女人或許更適合今夜」(133)的想法。所謂「更具娼妓氣質」當然是指更具戰後娼妓的氣質。由此可見，道子身上的這些不同應該不是戰後娼妓都會帶有的特點。然而山村前往紅燈區的目的就是要保持「精神衛生」，維持其自身的平衡。如果他所交往的對象不是那些「舞女模樣」的戰後娼妓的話，「精神衛生」便會遭到「破壞」。這也許就是山村之所以對道子產生興趣但卻心存不安的理由。換句話說，在山村看來，與眾不同的道子

其實並不適合自己保持「精神衛生」。

不過，山村雖然內心有所不安，但卻為繼續與道子交往找到了合適的理由——「他中意這女人的身體。玩膩之前還會再來幾次吧。」

(134)山村對道子身體的強調顯然是他努力忽視道子的與眾不同，為自己能夠與道子交往時保持「精神衛生」創造條件。然而就在山村將道子與其他戰後娼妓做同質化處理的時候，道子的一番話卻讓山村的此種努力徹底化為泡影。

「什麼時候回來呀？你能給我寫信嗎？我這啊，是……」
女人緩緩地將自己住址和名字報上，又道，「知道了吧，是……哦！」仿佛要將那些刻到他記憶裡去似的，一字一句認真地重複了一遍。那有如教誨的語氣讓山村聯想起和這街道格格不入的什麼，比如幼稚園的老師之類的。一瞬間，他陷入一種錯覺：自己似乎變回幼兒，站在美麗的保姆面前。(134)

道子之所以提出寫信的要求並告知對方地址是因為山村第二天就要離開東京出差幾周。這裡，道子說話時的語氣與其作為娼妓的身份之間可以說存在著巨大反差。在小說原文中，山村以「教え訓す」一詞形容道子說話時的語氣。一般來講，「訓す」表示向地位較低者講明道理，使之認同之意。作為服務於男性的娼妓，「教え訓す」不但與其身份不符，甚至可能成為失禮行為。然而這一「失禮」卻再次讓山村感到道子的特點，並聯想到幼稚園老師，甚至由此產生自己變身幼兒站在美麗保姆面前的錯覺。也就是說，道子的這種說話語氣非但沒有令山村對她產生反感，反而使山村獲得了與其他娼妓交往時無法體會到的感受。而山村的這一錯覺可以說在小說中十分關鍵。因為正是由於該錯覺以及人在旅途的情感，才令山村給道子寫了信，邀請她在咖啡館會面。雖然從表面上看，邀請道

子是為了「把那女人帶到陽光下，以揮去前夜在紅燈區對她產生的餘情」(134-135)。揮去「餘情」當然出於理性考慮。但能夠在道子身上感到「餘情」已足以說明山村對道子的情感發生了變化。事實上，通過小說開篇的描寫可以發現，在去咖啡館見道子的路上，山村完全沒有料到自己會「感到久違的激動」(132)，而那激動的感覺「仿佛是去與戀人約會」(132)。這就是說，儘管將道子約到咖啡館見面是為了理性地揮去「餘情」，但實際上，山村那時已經對道子產生類似「愛」的情感。

對道子產生類似「愛」的感情意味著山村很難再保持其「精神衛生」。因為「精神衛生」不但不允許出現「愛」的情感，甚至連「餘情」都應該避免。而在此之後，隨著與道子的進一步交往，山村不僅感受到原本在戰後紅燈區無法感覺到的令人心動的東西，而且還看到綠色的「驟雨」。雖然小說並未明確說明「綠色驟雨」象徵了什麼，但鳥居邦朗認為這一奇特景象應該「意味著山村努力堅守的精神平衡已徹底崩潰」(鳥居邦朗 1983:305)。

山村精神平衡的崩潰當然是由於自己的「失算」。雖然山村篤定在戰後的紅燈區中，自己不可能與娼妓發生感情交往，而且道子從時間上來講也的確是戰後的娼妓，但由於道子身上體現出獨特氣質，從而令山村沒有料到自己會對道子產生類似「愛」的情感。這也就是說，山村之所以無法保持「精神衛生」，是道子身上與眾不同的氣質所導致的結果，而絕非是戰後的紅燈區以及戰後娼妓的原因。

四、對戰後社會的批判

山村在與道子交往的過程中之所以無法保持「精神衛生」是因為道子身上表現出諸多與眾不同。在咖啡館見面後，山村不僅沒能將道子拉回娼妓的位置，而且當道子宣佈為他堅守貞操離去後，「那

女人變作固有名詞潛到留在原地的他心中。在海濱賓館，寫在信封上的『道子』飄入他的眼簾」(141)。小說中的稱謂變化意味著道子作為獨立個體走入山村的內心世界，此種變化預示著山村必將無法保持其「精神衛生」。如果說道子的與眾不同是山村無法保持其「精神衛生」的根本原因，那麼，對山村來講，道子的這些不同究竟意味著什麼？

雖然道子迥異於戰後的娼妓，但這絕不意味著道子與普通女性一樣。事實上，道子的言行非常符合「意氣」的特點。所謂「意氣」是江戶時代形成於日本「遊廓」，即花柳巷中的獨特審美意識。它在自然形式，也就是身體動作、語言等方面要求輕妙地打破一元平衡，暗示二元性⁴。而道子在初次和山村見面時的言行便充分體現了這一特點。例如當山村問道子是否學過茶道時，道子厲聲責怪「您為何詢問那樣的事呢」(133)，而之後卻輕咬下唇，無力地垂下眼瞼。在這一場景中，道子的厲聲與之後的無力是兩種完全不同的態度，這種截然不同充分體現了其性格的二元性。再如小說寫道子身著內衣進到被子裡時的姿態讓山村感到與其娼妓身份不符的謹慎和富有深意的情趣，但之後又寫道，當貼身內衣從道子肩膀滑落後，淫蕩的娼妓形象便展露無疑。顯然道子在這裡再一次表現出前後迥異的特點，這同樣符合「意氣」所要求的打破一元平衡，暗示二元性。因此，雖然道子生活在戰後，但她卻是一個具有戰前娼妓特質的女子，換言之道子身上恰恰體現出日本傳統的獨特審美情趣。

而山村也正是因為道子這種「意氣」的表現才對她產生興趣。前面提到當山村問道子是否學過茶道時曾讓道子厲聲責怪進而低垂眼瞼。山村之所以如此發問是發現道子在拿茶壺時小指外翹，他覺得這一手勢反映了道子過去的經歷。山村的發問其實正反映出他熟悉代表日本傳統審美的「意氣」。因為在有關「意氣」的表現中，

⁴ 有關「意氣」的定義及解說詳見九鬼周造在《「いき」の構造》(岩波書店，1967)一書第 66-86 中之論述。

人們認為透過飄蕩在指尖的餘韻即可窺探一個人的靈魂。手不僅能夠展現人的性格，而且還能訴說其過去的經歷。

由於道子的與眾不同展現了日本傳統的審美情趣，因此在對道子的這些與眾不同進行刻畫時，小說多次出現與戰後紅燈區整體氛圍形成對比的表達。例如山村感覺道子眼中「閃爍著與這條街不同的東西」(133)；在詰問山村為何要問自己是否學過茶道以及隨之出現的神情中，道子顯出與這條街的「不協調」(133)等。通過此前的論述可以知道，儘管同為紅燈區，但在山村看來卻存在著戰前與戰後的區別與對比。而此種區別和對比不僅是時間上的先後，更是性質上的差異。那麼，與紅燈區整體氛圍有所不同的道子顯然便不再具有戰後娼妓的性質。換句話說，道子雖然從時間上是戰後娼妓但卻是一個具有戰前娼妓性質的女子。事實上小說在對山村、道子兩人查看運勢時的描寫也清楚地交代了道子的性質——「道子就是以前住在花柳巷中的女子，是對著陳年黃曆一喜一憂的女子」(147)。山村在與道子的交往中感受到的正是「描寫戰前小巷那些書籍」(151)中所蘊含的風情。也正是此種戰前娼妓所帶有的風情導致山村陷入無法保持「精神衛生」的境地。

與戰後紅燈區的對比凸顯了道子所具有的戰前娼妓的特點，而山村內心的變化正是在這種不斷強調戰前、戰後的對比框架中出現的。從這一角度講，《驟雨》雖然描寫嫖客山村怎樣「愛上」道子，最終無法保持「精神衛生」的故事，但卻很難說是以娼妓為核心，描寫男人如何對待女性身體的「妓院小說」。換句話說，《驟雨》中嫖客與娼妓的故事僅僅是一個表象，通過這個故事，吉行淳之介或許傳達出其他更為重要的信息。

正如前文所言，山村去紅燈區是其退而求其次的選擇，因為他不想捲入「醞釀自遊戲的男女關係」。從這一角度講，山村的這一行為是由當時的現實社會所導致的，而並非是其主動的選擇。當然，

表面看來山村似乎也滿足於這種模式，而且還和古田成了一對可以談得來的「朋友」。但事實上山村和古田是性質完全不同的兩類人。正如小說所描寫的那樣，山村「把自己的心裏到厚實的鎧甲裡」（136）。這也就是說，山村滿足於戰後的紅燈區只是一種表面現象，是其裹着鎧甲時的樣子。至於山村的真實狀態，只能從他不停地進行戰前戰後對比，並最終對充滿戰前情趣的道子產生類似於「愛」的這一過程中窺探出來。

如果將《驟雨》放置在日本戰後這樣一個特殊的時空背景下就會發現，小說所描寫的紅燈區在戰前戰後的變化就是傳統文化受到美國文化衝擊後戰後日本社會所呈現的一個縮影。吉行淳之介在談到《驟雨》時曾講：「戰後紅燈區的風景已經完全失去了抒情性要素，毫無趣味，充滿著永井荷風所厭惡的新時代的猥褻。」（吉行淳之介 1980:95）在小說的結尾，山村想象數名與道子有染的男人一起邊喝酒邊談論道子的情景。從這些對話看出，那些男人完全是從性慾的角度去稱讚道子，而對道子身上所具有的情趣毫無察覺。更重要的是，在那些男人發出猥褻的笑聲後，山村頭腦中浮現出古田五郎的臉。「因為想象中『哈哈』的笑聲，簡直就像古田五郎做生意時那抑揚頓挫的笑聲」（158）。前文曾提到，古田是處於利益才和公司高層的女兒結婚。而這裡，小說將那些男人的猥褻笑聲與古田做生意時的笑聲相連，意在說明當一切以利益為首要目標時，情趣便不可能存在，剩下的只有猥褻。很顯然，吉行和永井荷風如出一轍，是在藉助紅燈區所發生的變化對日本戰後展開批判。眾所周知，永井荷風不僅是耽美派的重要代表，而且也是與夏目漱石、森鷗外齊名的日本「文明開化」的批判者。在留學美國時，永井不僅接觸到作為現代文明基石的自由、獨立等觀念，更深刻地感受到源自中世紀的傳統文化所具有的強大生命力和重要意義。永井對「文明開化」過程中犧牲掉的日本傳統文化注入了巨大熱情。他讚美僅

存於東京老城區、已經形骸化的遺風遺俗，這其中便包括依然留有傳統痕跡的花柳界。

某種意義上講，吉行淳之介與永井荷風可謂一脈相承。如同永井荷風當年面對「文明開化」，吉行淳之介面對的則是美國文化對戰後日本社會產生的巨大衝擊。於是與永井荷風讚詠留有傳統痕跡的花柳界一樣，吉行淳之介也通過《驟雨》展現出對戰前紅燈區所具有風情之嚮往和緬懷。如果說永井荷風是通過讚美花柳界對「文明開化」進行批判的話，那麼吉行淳之介也是通過對戰前紅燈區風情之嚮往與緬懷揭露、批判了戰後日本社會在巨變中禮廢樂崩的亂象。

五、結語

通過本文的論述可以看出，由於戰後男女之間的情感充斥著遊戲性，所以對此心懷不滿的山村便想在這一環境中保持「精神衛生」，而這便導致他不能與身邊那些普通女性產生感情。但同時山村還在尋求身心平衡，於是戰後的紅燈區便成為滿足其需求的最佳場所，因為那裡只有肉體沒有感情。然而山村在戰後的紅燈區裡卻遇到具有戰前花柳巷風情的道子，這可以說完全超出了山村的預想。儘管山村意識到必須結束與道子之間的感情，但事實上他卻不自覺地沉溺於此，而其所執著的「精神衛生」和努力保持的身心平衡也隨之坍塌。

由於山村所執著的「精神衛生」以及身心平衡產生於戰後日本社會，而打破此種「精神衛生」和身心平衡的又是戰前花柳巷所具有的風情，因此《驟雨》所描寫的絕非是嫖客與娼妓間的肉體遊戲。在對山村的內心變化進行細膩刻畫時，小說始終以具有戰前娼妓性質的道子為核心，凸顯戰前與戰後的對比框架，並通過此種對比框架揭露、批判戰後日本社會之疾患，激發人們在東西文化的碰撞中

反思和重新認識自身文化身份的自覺。

使用文本

吉行淳之介（1983）《吉行淳之介全集 第一巻》，東京：講談社。

引用書目

上野千鶴子、富岡多恵子、小倉千加子（1992），《男流文學論》，東京：築摩書房。

相賀徹夫（1987），《日本大百科全書 13》，東京：小學館。

九鬼周造（1967），《「いき」の構造》，東京：岩波書店。

五味康祐等（1982），《芥川賞全集 第五巻》，東京：文藝春秋。

鈴木正和（2005），〈『驟雨』と『ガラスの靴』の痛みの行方—愛の可能性を描いた文学〉，《近代文学研究》，第 3 期。

高見順等（1954），〈創作合評〉，《群像》，第 10 期。

鳥居邦朗（1983），〈驟雨鑑賞〉，鳥居邦朗編，《日本現代文学 28 安岡章太郎・吉行淳之介》，東京：角川書店。

水田宗子（2002），〈娼婦幻想の終焉—性差社会の変容と吉行淳之介〉，岡野幸江、長谷川啓、渡邊澄子，《買売春と日本文学》，東京：東京堂出版。

吉行淳之介（1980），《吉行淳之介による吉行淳之介》，東京：青銅社。

吉行淳之介（1983），《吉行淳之介全集 第一巻》，東京：講談社。

本論文於 2022 年 7 月 25 日到稿，2022 年 10 月 27 日通過審查

後疫情時代日本線導遊的焦慮初探

羅濟立 / Luo, Ji-Li

東吳大學日本語文學系 教授

Department of Japanese Language and Culture,

Soochow University, Professor

方堰 / Fang, Yan

東吳大學日本語文學系 學生

Department of Japanese Language and Culture,

Soochow University, Student

【摘要】

2020 年初爆發的 COVID-19 疫情席捲全球，帶給旅遊業空前的衝擊和打擊。導遊是促進旅遊業發展的重要力量，是提升旅遊服務質量的關鍵因素。在後疫情時代背景下，日本線導遊應該何去何從，成為觀光旅遊業研究的重要課題。本研究透過 PAC 分析得出 3 名日本線導遊在疫情下的焦慮個人態度構造，以及在疫情下如何規劃職涯，共得到 10 條與個人、旅遊業及政府面向有關的類聚項目。研究成果能為國家、旅行社或日文系相關單位提供有效的參考依據，研擬相應的輔導建議和支持系統，鏈結日本觀光旅遊的職場調適能力。

【關鍵字】

後疫情時代、日本線導遊、焦慮、PAC 分析、職場調適能力

The Anxiety of Japanese Tour Guides in the Post-Epidemic Era

【Abstract】

The outbreak of COVID-19 in early 2020 swept the world, bringing an unprecedented shock and blow to the travel industry. The travel industry was one of the most seriously affected by the epidemic. Tour guides are an important force in promoting tourism development and a key factor in improving the quality of tourism services. In the post-epidemic era, the question of what should happen to Japanese tour guides has become an important issue in the tourism industry. In this study, PAC analysis was conducted to find out the anxious personal attitude constructs of three Japanese tour guides in the epidemic and how they planned their careers in the epidemic. 10 clustering items related to personal, tourism and government orientation were obtained. The results of this study will provide a useful reference for the national government, travel agencies, and related units of the Japanese Department to develop corresponding counseling recommendations and support systems to link the workplace coping ability of Japanese tourism.

【Key words】

Post-Epidemic era, Japanese tour guides , anxiety , PAC analysis, workplace coping ability

1. 前言

所謂「導遊」是指考取考試院導遊證照，經過觀光局培訓任職，然後接受旅行社委派，向遊客提供嚮導、講解的旅遊專職或兼職服務人員。依據中華民國交通部觀光局的「發展觀光條例」第 2 條第 12 項所定義的「導遊」，是指執行接待或引導來本國觀光旅客旅遊業務而收取報酬之服務人員。而外語導遊的服務對象為使用英語、日語、法語、德語、西班牙語的不同語系之旅客¹。本稿之日本線導遊便是指服務日語旅客之導遊。據了解，疫情下目前不少導遊深陷失業的囹圄之中，選擇臨時工作來緩解生活壓力，或暫時轉行找其他的生活出路。問題便在於，身處旅遊第一線的職業導遊，在疫情時期遇到了很大的生涯挑戰，面對這個挑戰，導遊究竟應該何去何從？而日文系有不少畢業生從事導遊等旅遊業，還有不少日文系在學生嚮往日本線旅遊業甚至正在接受相關培訓。本研究採用訪談調查和質性分析的方法，以日文系畢業，目前在臺北的專職日本線導遊為研究對象，進行「個人態度構造」(Personal Attitude Construct, PAC)之深入分析，在後疫情時代背景下給出日本線導遊業規劃新思路。

在 COVID-19 疫情之前的 2019 年，當時全球經濟增長、科技進步、新的商業模式發展、旅遊成本低廉和簽證便利等因素驅動下，全球觀光產業發展不斷擴大。根據交通部觀光局數據，2019 年臺灣訪日旅客達 489 萬人次，日人訪台旅客超過 200 萬人次，雙雙創下統計以來的最高人次紀錄²。在兩國友好關係日趨密切，新航線持續開拓、航班供給量增加的情況下就業機會大增，觀光旅遊業一直是日文系學生嚮往就業的熱門選項。在日語的領隊導遊方面，2021 年 12 月 31 日為止，臺灣領取執照導遊人次有 3,917 人，領取執照領隊人次有 6,582 人³。這些旅遊業直接和間接就業人士，對促進臺

¹ 全國法規資料庫「發展觀光條例」

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=K0110001> 2022 年 10 月 10 日檢索。

² 交通部觀光局觀光統計資料庫 <https://stat.taiwan.net.tw/> 2022 年 10 月 20 日檢索。

³ 交通部觀光局「旅行業相關統計」

<https://admin.taiwan.net.tw/FileUploadCategoryListC003330.aspx?CategoryID=e5>

灣日本兩國的國民經濟發展具有重要的作用。

然而，2019 年 12 月中中國武漢出現首個不明原因之肺炎個案。2020 年 1 月，臺灣出現首起境外移入確診個案。2 月，臺灣發現首例死亡個案。並於 3 月 19 日，臺灣全面禁止外籍人士入境，直至 2021 年 1 月，衛生福利部桃園醫院爆發群聚感染事件、5 月桃園機場諾富特飯店、宜蘭羅東鎮、新北蘆洲以及臺北萬華先後出現群聚感染，全國進入三級警戒。同年 7 月 23 日，防疫警戒調降至二級。截至 2022 年 10 月 20 日，臺灣累計確診個案超過 734 萬人。孔祥柏（2021）指出，由於疫情襲來，出入境旅遊停滯、飯店暫停接待，造成旅遊業 2 兆美元收入損失，直接造成 1 億觀光人力面臨失業風險，旅遊行業一線工作人員的導遊也被迫全部停業或面臨沒有期限的待業中。

本論文截稿之 2022 年 10 月 20 日現在，臺灣疫苗涵蓋率達 93% 以上⁴，基本上控制了新冠肺炎疫情，並於 2022 年 10 月 13 日重啟國門，但因臺灣仍有防疫規定，確診須依規定通報，加上「旅行業辦理出（入）境團體旅客操作指引」尚未公布，預估外國客人還不敢來台觀光旅遊。面對幾乎長達三年疫情的持續，旅行社遲遲無法出團，舉步維艱，日語導遊面臨失業的窘境難以突破。勞動部 2022 年 1 月公布減班休息（無薪假）統計，共實施 1981 家、1 萬 1247 人，較上期家數增加 184 家，人數增加 1759 人，其中以旅行社增加 99 家、1362 人最多⁵。事實上導遊是旅遊業的靈魂，是滿足遊客需求的重要媒介，是推動旅遊業發展的重要力量。林燈燦（2013）針對導遊人員闡述其在觀光旅遊業之功能為觀光產業不可或缺的角色，不僅是第一線的外交先鋒，亦是透過專業服務達到行銷旅遊產品的推廣人員。如大家所知，導遊透過文化古蹟的講解、有形無形旅遊產品的推廣、目的地形象的宣傳以及服務工作的體現等等，其在旅行社與旅遊者之間、旅行社與其它旅遊企業之間等旅遊服務各環節之相互協作、顧全大局方面，在溝通上下、內外、左右的關

89e7db-30ba-4eeb-9f5d-28805cae30e0 2022 年 10 月 15 日檢索。

⁴ 「COVID-19 全國疫情地圖」國家高速網路與計算中心 <https://covid-19.nchc.org.tw/> 2022 年 10 月 20 日檢索。

⁵ 遠見「無薪假人數再增，旅行社就逾 1300 人！實施期間也再拉長」
<https://www.gvm.com.tw/article/86269> 2022 年 1 月 17 日檢索。

係方面有著舉足輕重的作用。

然而，因應國際疫情嚴重，中華民國交通部觀光局持續發佈無限期暫停旅遊業組團赴國外旅遊以及禁止接待來臺觀光團體，導致第一線旅遊從業人員，尤其是導遊與領隊從業人員，頓時暫停工作。面對新冠疫情帶來生活上的轉變以及等待旅遊就業市場復甦期間，臺灣在 2021 年 5 月中爆發新冠疫情大規模擴散，交通部觀光局請旅行社於三級警戒期，從 2021 年 5 月中旬至 7 月 12 日暫停辦理國內旅遊，造成臺灣觀光旅遊相關行業再次受到衝擊，讓部分因疫情轉職國內旅遊的導遊人員亦受到影響⁶。為此，本研究懷疑，疫情下導遊面臨了一定程度的焦慮狀態。所謂的焦慮是指個人在面對威脅時的事實反應；而焦慮症是指個人長期存有的不適當焦慮反應（張春興 2000）。事實上，輕度的焦慮普遍存在，適度的焦慮對學習和工作有一定的促進作用，是進步的原動力。但只要超過了一定的限度，就會導致心理疾病。從引發焦慮的因素來看，當一個人承受來自內、外在的壓力、刺激或威脅，在不能符合自己架構的事件時，在認知上、心理上就會引發擔心、害怕、煩惱、憂慮、緊張、不安的負面情緒。查閱相關文獻，筆者發現國內關於後疫情時代背景下日本線導遊之焦慮相關研究付之闕如。本稿強烈懷疑面對突發疫情導致的家庭、工作、生活上的困窘狀態，使導遊產生焦慮、擔憂、迷茫、無奈等心理問題，增加了心理壓力，未來發展讓人堪憂。因此，本研究擬探究疫情下日本線導遊從業人員的焦慮心理態度構造，希望透過研究結果讓旅遊觀光業注重從業人員的心理健康，並進而促使旅遊業和政府在未來面對影響旅遊觀光業的重大災難時，提供政策實行與促進心理健康的方向，同時增強日文系學生的就業輔導機制，補強日本線觀光旅遊業的發展研究。

⁶ 中華民國交通部觀光局「配合防疫措施，續請旅行社暫停辦理國內旅遊至 7 月 12 日

<https://admin.taiwan.net.tw/ActivitiesDetailC001200.aspx?Cond=f1639edc-84a1-4b54-8c0d-c22e2a74c0b1> 2022 年 10 月 1 日檢索。

2. 文獻回顧與探討

2.1 新冠肺炎對國際觀光業與心理等影響之相關研究

新冠肺炎病毒所引發的疫情在全世界造成了極大的損失，在 2022 年 10 月 20 日，全球確診病例突破 6.26 億人，死亡人數超過 657 萬人⁷。各國紛紛進行各式防疫措施以控制疫情的擴散，跨國旅遊更是首當其衝。新井（2021）於日本國際觀光政策變遷及動向論文中提到，因新冠疫情影響，造成國際觀光客減少 10 億人（-74%），倒退至 1990 年代水準，更比起 2009 年金融海嘯時觀光損失多 11 倍。身為觀光大國之日本深感觀光業大幅萎縮且短期無法復甦，積極運用國內旅遊來填補其損失。

臺灣方面，根據交通部觀光局的圖 1 和圖 2，明顯可以看到 COVID-19 疫情對我國觀光產業造成的巨大衝擊。日本旅客從 100 年的近 130 萬人次逐年攀升至 108 年最高峰的近 217 萬人次。但隨著疫情越發嚴峻，旅行業者及日本政府先後提出取消出境旅遊團與旅遊禁令，人數快速下跌，到 2021 年 11 月只剩下不到 1 萬人。

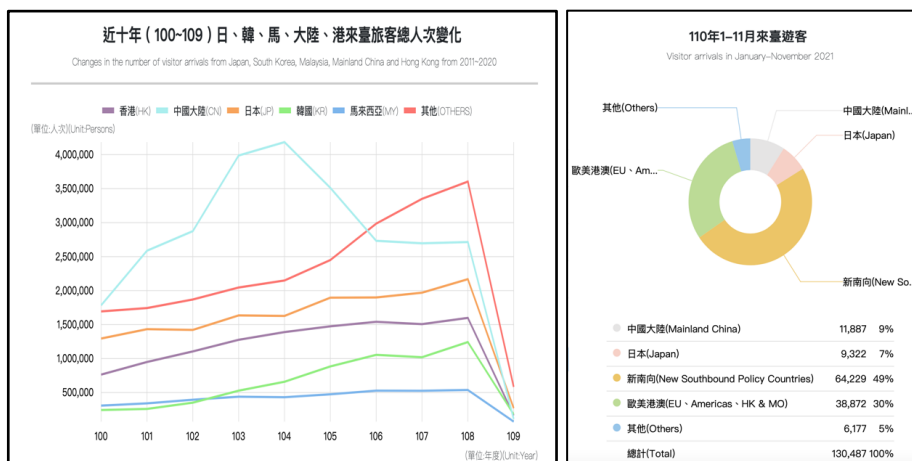


圖 1 100-109 年來台旅客總人次變化 圖 2 110 年 1-11 月來台旅客

資料來源：交通部觀光局

⁷ 「COVID-19 全國疫情地圖」國家高速網路與計算中心 <https://covid-19.nchc.org.tw/> 2022 年 10 月 20 日檢索。

臺灣的旅行業者近 4 千家，多數業者主營出入境旅遊或以出境旅遊業務為主。疫情打擊的狀況下造成業者的營運業務大量下滑。交通部觀光局亦積極對業者及從業人員提出「旅行業停止出入團之補助」、「補貼觀光旅館及旅館必要營運負擔」、「促進旅行業（含導遊領隊）、旅宿業、觀光遊樂業發展-人才培訓」等補助措施協助業者及從業人員度過疫情並及早因應未來旅遊轉型。入境旅客人次的下滑對臺灣觀光產業的影響主要是發生在旅宿業⁸。特別是臺北市向來是國外旅客（散客）入境旅遊的主要目的地，因此也成為影響最大的地區。因此，本研究以臺北市的專職日本線導遊為對象，探討受訪者在疫情下的焦慮個人態度構造。

此外，疫情也影響個人的心理層面，帶來焦慮。藤井（2021）剖析新冠肺炎之擴大對大學生心理的影響。該研究由新冠疫情擴大對大學生於在學期間不適應之內容作詳細研究。透過 90 名國立大學生之間卷調查，分析大學生對於新冠肺炎擴大造成心中焦慮的原因，並將其結果分類為「自主生活的焦慮」、「感染的焦慮」、「大學生活的焦慮」、「經濟的焦慮」、「社團的焦慮」、「對未來的焦慮」等六項。小林・村田（2022）則於 2021 年進行了第二次關於新冠病毒感染的民意調查，結果顯示約 90% 的受訪者表示焦慮，且女性多於男性。此外，壓力「增加」的人數約為 70%，與前次調查持平，女性大於男性，有中學以下年齡的孩子的人壓力較大。由此可見，疫情恐怕對日本全民都造成了長期的影響，造成身心相當的傷害。有鑒於此，本稿希望透過日本線導遊焦慮感研究，提供旅遊業主或政府制訂對導遊從業人員之具體協助政策。

2.2 疫情下臺灣導遊業改善和管理方面之研究

黃安邦（2021）探討新冠肺炎疫情下臺灣旅遊從業人員轉型培

⁸「疫情衝擊全世界，即便臺灣防疫表現不俗，但仍看不見全球旅遊解禁的曙光，繼六福客棧、臺北國賓大飯店、臺北華國大飯店等知名老飯店皆陸續做都更改建，臺北西華飯店今（31）日正式對外發布聲明，宣布飯店已獲危老條例申請核准，將在明年 2 月 15 日熄燈，結束 32 年的營運。」
<https://www.chinatimes.com/realtimenews/20211231002625-260405?chdtv> 2022 年 10 月 8 日檢索。

訓課程對觀光旅遊產業競爭力之影響研究。該研究指出 8 萬名導遊領隊因疫情頓時失業，政府利用補助、培訓轉型留住產業人才並且提升專業能力，為復甦做好準備。同時也提振國旅、佈局國際，引導產業開發主題旅遊產品、培養專業職能、加強數位科技應用。其研究透過訪談 8 位產官學者資料對旅遊競爭力、教育、就業內容作表述統計，研究結果顯示觀光旅行業此階段為專業精進階段，並配合數位線上開發，做為下一階段產業轉型之基礎。

另外，孔祥柏（2021）探索新冠肺炎後臺灣觀光導遊的停留與轉換之研究。結果發現，此次疫情之觀光導遊尚有等待國境開放之人，同時也有迫於現實生活從事計時零工、轉換跑道至非旅遊相關行業。該研究透過半結構式訪談法，訪談 12 名不同語系之觀光導遊，蒐集了解訪談者對特定事件或生活經驗之感受進行分析。訪談內容均提到觀光導遊轉職遇到的困難為年紀及心理調適問題，且遭受到就業市場之歧視（年齡、國籍），同時也因某些導遊有先見之明，提早進行投資理財、副業、人脈經營，使得疫情下依然成功轉職。無論成功轉職或停留，等待時機者均提出心境上的調適會影響生活的順利程度，必須自我評估、考量自身工作能力、社會現況、心理建設才得以使得轉身職場後消彌許多問題。

再者，李美蘭（2021）研究新冠肺炎下航空業員工之知覺組織支持、工作不安全感與工作壓力之關聯。該研究以 481 名國內某航空公司員工為對象，探討疫情下航空從業人員因疫情衝擊，以及在組織支持下是否可降低員工工作不安全感與壓力。透過階層回歸分析法，結果得知：組織支持程度高，會降低員工不安全感及壓力，且年資越久，越不易產生不安全感及工作壓力。

綜合上述可知，疫情下導遊頓失工作，可能面臨轉職或精進專業，但都需要旅遊業主、政府甚至是社會的支持，而伴隨的壓力或焦慮不容忽視。本研究訪談 3 名日語系之觀光導遊，蒐集了解訪談者對疫情下工作抉擇或生活經驗之感受進行分析。

2.3 PAC 分析與焦慮、失敗的相關研究

本研究期望透過「個人態度構造」(Personal Attitude

Construct, PAC) 之質性分析了解疫情下臺灣日文系畢業的日本線導遊之焦慮個人態度構造。PAC 就是「個人態度構造」的意思，內藤哲男教授在摸索個人心理分析時所開發的一種方法。通常探討某特定個體的認知結構時，階層構造分析的方法是有效的。但是，如果理論結構是不確定的，或是要闡明平常沒有意識到的潛在部分時，受測者就很難進行理論思考。在這種情況下，一般來說有效的方法是：從非理論的自由聯想開始，並使其思考相似度，然後從現象學的角度出發，使用類聚分析 (cluster analysis) 讓施測者和受測者共同一起解決問題。從現象學的角度逐步推定心理態度的階層構造，這方法在實驗心理學中目前還很少見。因此 PAC 分析的重點是，受測者看著 dendrogram(樹狀圖) 中的詞語，報告他們的印象和解釋，還有受測者根據報告和詞語重要性的順序進行全面的解釋 (內藤 2002)。另外它是針對個人的定性研究，基於樹狀圖並在受測者自己的框架內進行分析的方法，一種具有高重現性和可靠性的方法 (內藤 2002)。

因此，除問卷方法外，PAC 分析更有較為深入客觀探討個人之研究方法，例如吉永・遠山 (2004) 以 PAC 分析失敗體驗形成之知識構造，探討研究員開發程式，歷經失敗的經驗後獲得知識對整體組織有何影響。該論文中分析遇到負面經驗後，個人是以何心態面對，且為組織帶來何種影響。正如同新冠疫情帶來之負面影響，旅遊從業人員該以何種心態面對失敗或負面心態。

PAC 分析也使用在焦慮的研究上，西谷 (2013) 利用過去的文獻分析和 PAC 分析設計外籍日語教師的焦慮量表，闡明了外籍日語教師的焦慮結構。布施 (2015) 使用 PAC 分析法對日語母語教師進行了訪談，並根據獲得的關鍵詞和文獻研究制定了對新教材的焦慮項目，再透過問卷調查闡明了教授新教材的焦慮結構。接著，布施 (2020) 調查分析 4 名在離開前職後參加日語教師培訓課程，而後任教於日語學校新手教師的焦慮變化。在培訓課程結束時、任教第一年結束時和第二年結束時，使用 PAC 分析進行了 3 次訪談。結果，在培訓課程結束時，四人都對教學技能的缺乏和教師自身產生個人焦慮，同時也對班級、學生、學校等陌生的工作環境感到初步

的焦慮。在第一年結束時，焦慮變得更加具體，依教師個人工作情形產生個人焦慮或是環境焦慮。第二年末，四人都有個人焦慮和環境焦慮，但轉為對俯瞰未來的焦慮，個人焦慮則是在自己的技能和資格方面，環境焦慮則是對日本教師的職業道路本身感到焦慮。再者，拙稿（2021）利用 PAC 分析法探討臺灣日文系學生的閱讀理解焦慮，其研究採 PAC 分析法對 4 位受訪者訪談，探索受訪者之個人心裡態度構造，並向日語教師端提供了有關建立「日語閱讀理解焦慮」支持系統的方向。

2.3 本研究的立場

由上述研究得知，2020 年初始，新冠肺炎疫情蔓延全球，旅遊業也隨即按下暫停鍵，之後全球旅遊業因疫情原因也相繼停擺，旅遊經濟遭受重創，許多觀光旅遊業不堪重負宣佈破產、倒閉。疫情對觀光從業者，甚至是個人，例如大學生都造成了不同程度、狀況的焦慮或壓力。透過探討這些焦慮的結構，研究成果提供學校或政府制訂對大學生之具體協助政策。導遊是促進旅遊業發展的重要力量，是提升旅遊服務質量的關鍵因素。對於導遊，政府各地也加強疫情期間導遊人員權益保護工作，保持疫情期間導遊之生活穩定，為旅遊業恢復發展蓄力儲能。只是筆者強烈懷疑，所謂的紓困方案究竟能改善多少程度的困境，是否能真正減緩導遊業的焦慮狀態。

上述研究也探究了疫情下臺灣導遊業的改善和建議，包括培訓轉型、提升專業能力、培養專業職能、加強數位科技應用等等。然而實際上臺灣青壯年的導遊從業人員究竟如何看待自己的職業認可，職業規劃是否發生了變動，這些問題有待進一步詳細地釐清。

另外，在過去的研究中可以發現，使用 PAC 分析能深入了解個人意識態度、經歷與脈絡，並以其為基礎展開量化研究等方面已經有了初步的成果。PAC 分析可以導引出過去面談無法探索的個人內心世界，可以更具體地提取對於焦慮的項目，如同三島（2011）指出，「PAC 分析是開發和使用有關新研究主題的問卷時，一種非常有效的方法。不僅可以提取問題項目，也可以掌握問題項目之間的關連性及其背後的概念。」但現在少有以導遊從業人員為對象，探討

其在疫情下職涯焦慮之研究，且社會文化背景不同就有不同的結果。為了讓焦慮研究在實證上有更深入、細緻、延展性的探討，藉由同樣研究方法更加適合探詢受到生活衝擊之下之導遊從業人員心理態度及未來職涯變化，提供相關單位支持系統和應對策略。

3. 研究方法

3.1 調查目的

(1) 針對日文系畢業、臺北地區的專職日本線導遊進行訪談，透過 PAC 分析之自由產生聯想，進而判斷受訪者對疫情下日本線導遊的態度是屬於中立、正面或負面，得出受訪者在疫情下的焦慮個人態度構造。

(2) 透過 PAC 分析同時得出受訪者在疫情下如何面對或突破該困局。

(3) 期望研究成果能為國家、旅行社或臺灣日文系相關單位提供有效的參考依據，提出相應的輔導建議和支持系統，並期許相關機構能重視日文系學生的旅遊業就業焦慮問題，鏈結職場能力，正式納入輔導工作之體制內。

3.2 調查對象

考慮到不同年齡和年資、背景的導遊可能存在差異性，為了將研究變因控制在最小限度，本研究以年齡在 45 歲以下，年資在 15 年以內的專職日本線導遊為調查對象。另外，為了研究成果能回饋日文系，提升日文系學生的職場能力，調查對象均為日文系畢業生，且不局限於某單一學校，分別為東吳大學日本語文學系、淡江大學日本語文學系以及銘傳大學應用日語系。訪談的調查期間為 2022 年 7~8 月。受測者之詳細資料背景如表 1 所示。

表 1 三名受測者之背景

受測者	性別	年齡	日本線導遊累計執業時間	婚姻	現況
A	女	37	10 年	未婚	兼任日語講師
B	女	41	13 年	未婚	打工
C	男	45	7 年	已婚	轉職

如表 1 所示，受測者為居住於臺北地區且畢業於大學部日文系的 3 名日本線導遊人員。男性 1 位已婚、女性 2 位未婚，年齡介於 37~45 歲，累計就職年數是 7~13 年之間。疫情下，皆已從原單位離職，目前就業狀態為兼職教師、打工以及轉職。另外，考慮個資問題，畢業學校非依照 A、B、C 排序。

3.3 調查方法

調查實施前，事先取得受測者的同意，並以口頭和書面方式說明研究的目的、資料的使用、個資的保護等。調查分為以下五個步驟：

(1) 首先由施測者為 3 位受測者朗讀以下問題，並請受測者再複誦一遍：「疫情下，您對於自己的工作應有若干程度的焦慮感。請問，在疫情前、後，您對導遊的職業認可、職業規劃等產生了哪些變動？面對這些焦慮或變動，您如何看待導遊的職涯發展？請將您所想到的逐一紀錄在卡片上。」

(2) 發放大約 40~50 張與名片大小相同的卡片，請受測者自由聯想，直到想不出為止。

(3) 按照重要性排列順序。然後，隨機選擇兩張卡片成對，針對項目之間的相似度，請受測者憑直覺評分，分為 7 個等級（強烈

同意：7 分，強烈不同意：1 分)。

(4) 根據上述相似度評估所建立的相似度距離矩陣，利用統計軟體 (SPSS Ver.19) 之 Ward's method，對每個受測者的資料進行類聚分析。

(5) 將製成的樹狀圖給受測者看，同時請他們說明：(A) 項目能夠類聚合併在一起的可能原因，(B) 將類聚項目之間進行比較，能夠解釋或難以解釋的原因，針對無法類聚的個別項目或是可以合併的理由，進行補充說明。(C) 請受測者回答每個聯想項目的形象正面的 (+)，或是負面的 (-)，還是中立 (○)。

為了讓受測者可以自由地表達自己的想法，本研究使用中文進行訪談，訪談內容使用搜狗 AI 錄音筆側錄。

4. 調查結果

4.1 受測者 A

受測者 A 之類聚分析結果如圖 1 所示。

受測者 A 針對提問共寫出 14 條聯想項目。取占全部項目總數 1/3 數量(約為五項)為例，並將其以重要性排列後，該五項分別為：(1)常懷感恩的心、(2)有更好的生活方式、(3)對人、對世界都有太多要學習、(4)生命的「空白」也許是好事、(5)想做很多事，不想被工作約束。可見受測者 A 似乎淡然、沉穩地面對疫情所帶來的失業影響，將其視為是轉機，非悲觀的態度面對旅遊產業的生態變化。根據每一個單獨項目，受測者 A 對於聯想項目有正面感受者為 6 項、負面感受為 1 項、中立者為 7 項，整體而言，受測者 A 對疫情下日本線導遊的焦慮感受不大。

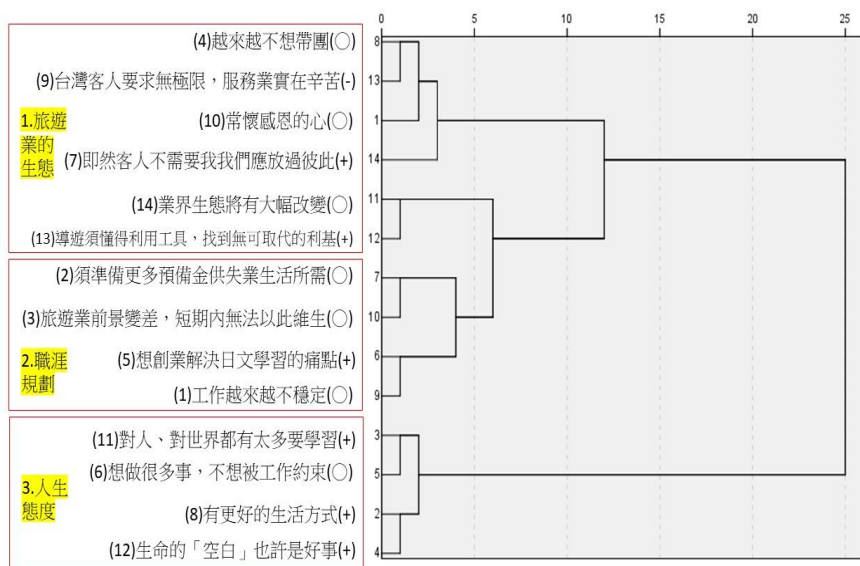


圖 1 受測者 A 之類聚分析結果

(右邊數字為重要性，括號內數字為自由聯想順序，各項目後括號內符號代表正面感受 (+)、負面感受 (-) 或中立 (○)。以下同。)

接著詳細解釋受測者 A 之個人心理態度構造以及整體感受。

受測者 A 所聯想出之項目共有 14 項，並分為 3 大群。第 1 群包括從「越來越不想帶團」至「導遊須懂得利用工具，找到無可取代的利基」共 6 項，並將其總括命名為「旅遊業的生態」。受測者 A 認為，旅遊業生態由旅遊業者、旅客及導遊三方組成，然旅客與導遊之間的關係從疫情前即隨著旅客旅遊經驗增多、科技發達以及國民教育不如以往而有劇烈改變。現今旅客僅想選擇低成本之旅遊方式，加之隨處可取得的旅遊資訊如:google，使導遊的功能大大減低。壓倒專業導遊人員的稻草，往往是旅客對於提供服務者所懷的感恩之心有無，以及看輕導遊人員之專業而要求額外的無理服務。身為專業導遊人員除了增進自身科技能力帶給旅客有溫度的服務之外，自身內心更需要有所調適，受測者 A 認為：「旅客的相聚自是有緣，散場後是另一個開始。」

第 2 群包括從「須準備更多預備金供失業生活所需」至「工作

越來越不穩定」共 4 項，受測者 A 將其歸類並命名為「職涯規劃」。受測者 A 認為，當疫情無預警襲擊，工作頓失，因導遊工作之性質不若一般勞工，無法律上之非自願離職之保障，因此在失業或未來再次失業的不安之下，需要早日預留比起一般勞工更多的生活預備金。由此次疫情至今約 2 年，使疫情前原本就脆弱的旅遊生態更加惡化，長期職涯規劃將會淡出旅遊產業，同時短期間也在發展日文線上教學之新型態創業，利用自身學習日文經驗來解決欲進入日文領域學習者之痛點。換言之，因旅遊產業不穩定的經驗之下，促使其職涯的多方發展，以及金錢的早期規劃等危機感。

第 3 群命名為「人生態度」，包括從「對人、對世界都有太多要學習」至「生命的『空白』也許是好事」共 4 項。受測者 A 認為受惠於新冠疫情，雖使導遊工作停擺兩年，但激發內心去做自己真正想做的事情。在職涯上雖是空白的兩年，然在心靈上卻是充實的兩年。並認為導遊工作看似自由而隨興，其實在未上團期間仍承受旅行社隨時派任救援團或臨時調整派團行程的壓力，時間規劃上並不如外界想像的那般自由。而危機就是轉機，自身熱愛學習的內在靈魂，得以在充裕又空白的每個日子得以實踐。

接著，以三群間倆倆相互比較異同的角度來看，受測者 A 認為第 1 群及第 2 群之間有高度相關聯性，由於在疫情前旅遊生態已令受測者 A 感到悲觀，經過疫情肆虐後更加凸顯旅遊產業之脆弱性，以致於職涯規劃上須重新審視。雖在疫情前已感受工時長、壓力大，但由於豐碩報酬得以支撐持續工作之動力。然隨著未知的疫情，長時間失去收入造成經濟壓力、心理壓力，導致無法再接受旅遊活動再起後的旅遊產業生態。旅遊生態與生涯規劃倆相比較，受測者 A 認為後者較令其感到有壓力，且較為重要，同時也說明自身不執著於僅從事旅遊產業，可接受其他業種之挑戰。另一方面，第 1 群及第 3 群之間的交集則為個人心態轉變之部分，從旅客身上看到心懷感恩與否的同時，也反身思考自己是否應該執著在彼此的緣分長短上，並可較為釋懷旅客對導遊人員所做之不禮貌行為或以有錢是大爺的態度對待。第 2 群及第 3 群則呈現因果關係，當受測者 A 被迫停止導遊工作後，有更多時間思考及規劃職涯發展，學習以往因忙

碌工作下所擱置的技能，並且藉由重新定義人生態度，充實自己軟硬實力，進而得以規劃長遠之職涯發展。

總結而言，受測者 A 認為，疫情來的太突然，各業種生態將會隨著疫情有所改變，於旅遊業而言，旅客藉由 Google 即可查詢旅遊相關資訊，造成導遊功能下降之焦慮，並不會隨著疫情趨緩而改變，因此導遊人員之生涯規劃是在疫情下最需要正視的課題。值得注意的是，受測者 A 表述項目看似悲觀，但受測者 A 真正感到負面感受者僅有「臺灣旅客要求無極限，服務業實在辛苦」之 1 項，其餘皆屬於中立或正面感受。而該獨立項目類聚於「旅遊業的生態」，也為外在因素，且為旅客之個別行為，當換為不同旅客時則未必屬於負面感受。於此同時，受測者 A 也認同承受旅客的要求乃是工作的業務之一，因其提供比上班族更加豐厚之金錢報酬時，其旅客要求必須視為正常工作之一環。此時提出的負面情緒是由於疫情導致無工作、收入銳減，才凸顯出其獨特性。其餘中立選項平均分布於各群之中，但仍有受測者 A 心中矛盾、尚未思考完整之部分，例如「業界生態將有大幅改變」、「旅遊業可能前景變差，短期無法以此為生」、「想做很多事，不想被工作約束」。受測者 A 心中仍有模糊的概念，無法清楚表述接下來將做甚麼改變。但此模糊空間屬於正常現象，因按照一般勞工非自願失業之流程，將會受到政府之金錢補助、勞工職業訓練之安排、企業媒合之提供，然非典型失業(非典型勞工)則沒有一套完整機制得以於失業後立即遵循，必須藉由各自不同環境去摸索。受測者 A 雖無法完全具體表述，但藉由此訪談讓其得以整理出疫情下的焦慮、困境之自我認識和可能採取的下一步行動。

4.2 受測者 B

受測者 B 之類聚分析結果如圖 2 所示。

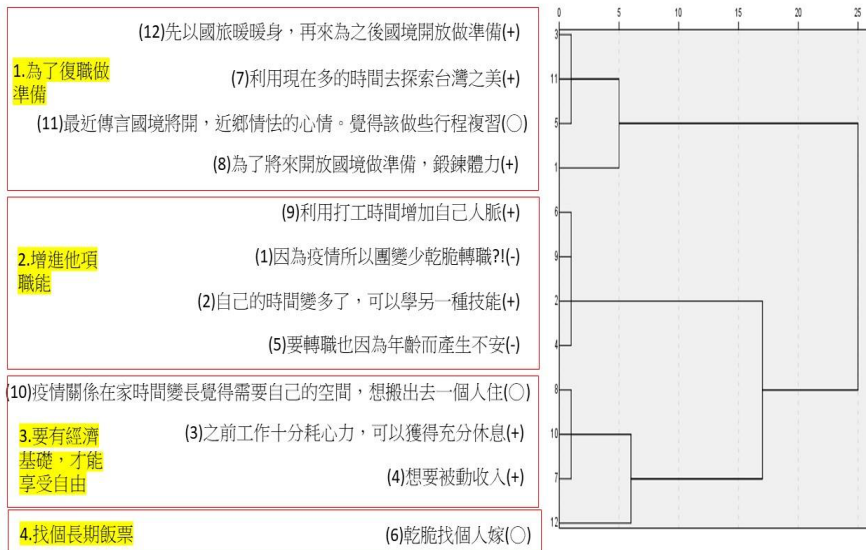


圖 2 受測者 B 之類聚分析結果

受測者 B 在提問的自由聯想中，共寫出 12 條項目。取占全部字詞總數 1/3 數量(四項)為例，並將其以重要性排列後，該四項分別為：(1)為了將來開放國境做準備，鍛鍊體力、(2)自己的時間變多了，可以學另一種技能、(3)先以國旅暖暖身，再來為之後國境開放做準備、(4)要轉職也因為年齡而產生不安。說明受測者 B 在疫情下失業後努力增進它項職能，並為了復職做準備。根據每一個單獨項目，受測者 B 對於該聯想項目持正面感受者為 7 項、負面感受為 2 項、中立者為 3 項，整體而言，受測者 B 對大環境變遷持正面態度。

以下說明受測者 B 之個人心理態度構造以及整體感受。

受測者 B 所聯想出之項目共有 12 項，並分為 4 大群。第 1 群包括從「先以國旅暖暖身，再來為之後國境開放做準備」至「為了將來開放國境做準備，鍛鍊體力」共 4 項，並將其總括命名為「為了復職做準備」。受測者 B 認為，隨著疫情走勢，開放國境將為指日可待之事，利用目前的空閒時間帶國旅團，再次親身走訪景點、鍛鍊體力，以提升再次拾起導遊工作時的講解能力、新景點開發能力以及帶團基礎知能。

第 2 群包括從「利用打工時間增加自己人脈」至「要轉職也因為年齡而產生不安」共 4 項，受測者 B 將其歸類並命名為「增進他項職能」。疫情的來襲導致帶團機會變少，正好利用此期間學習導遊相關或其他職能，例如考取保姆證照、參與主持人課程及網美餐廳吧檯工作，藉以增進服務業的服務態度、訓練車上講解口條以及為轉職做準備。於此同時，雖有因接團數變少使致有轉職念頭，卻因年齡感到不安而躊躇。

第 3 群命名為「要有經濟基礎，才能享受自由」，包括從「疫情關係在家時間變長覺得需要自己的空間，想搬出去一個人住」至「想要被動收入」共 3 項。受測者 B 認為兩年的疫情讓自己在家中待的時間變長，與家人相處的摩擦頓時大量顯現，也萌生搬出家中另覓住所的念頭。而空白的時間則得以充分休息，但與此同時，雖想在未來再次從事導遊行業，但深知體力、年齡將是限制職涯發展的阻礙，在用勞力賺取報酬的同時，也希望學習金融投資、傳銷等工作。

第 4 群是所剩的最後 1 項「乾脆找人嫁了」。由於導遊工作圈狹小，無法尋找到合適伴侶、發展穩定感情，正因疫情使得工作腳步放緩、參加各式活動，得以遇到談得來的對象，並有回歸家庭的想法。因此，受測者 B 將此項命名為「找個長期飯票」。

接著，以四群間倆倆相互比較異同的角度來看，受測者 B 認為第 1 群及第 2 群有因果關係，因學習不同技能或者加深原有技能將會對未來復職有所助益，有更多話題讓旅客有耳目一新的觀感。但相異處則為，增進更多職能後，發現自己會更適合其他職場，提高自己轉職的可能性。而第 1 群與第 3 群應為高度相關，因導遊工作收入較上班族豐厚，因此有經濟基礎讓自己的生活有更大的自由，並且搬離父母住處，實現獨自生活的理想。另一方面，第 1 群與第 4 群則相互衝突，因為自己仍心繫導遊的工作，然而導遊的工作型態終究難以符合上班族的生活樣態，若另一半無法理解並包容導遊工作難處，導致衝突產生，則可能還是會以導遊工作為重。第 2 群及第 3 群之間則呈現平行，無異同點。受測者 B 認為雖然利用打工機會獲取短期的經濟來源，但仍無法實現享受生活空間自由的目標。

第 2 群及第 4 群也無異同之呈現。最後，第 3 群與第 4 群呈現互有因果也互呈矛盾的關係，因為搬離家中將增加許多交友機會，但同時也可能因為伴侶習性、生小孩後，使得自己的自由時間受到壓縮。

整體而言，受測者 B 認為，不管是求學或是就業，人生走來順遂並抱持樂觀正面態度。在疫情後仍會想投入導遊行業，因此利用疫情肆虐的兩年期間學習，為下階段的工作做準備。在服務業從事十多年，常因時間久了，將對待客人的日常變成了制式化的工作項目，正好因為這次疫情得以重新省思：「勿忘初心」，服務的價值就是彎下腰桿、傾聽需求，因而面對下一個工作期程，期許會是與旅客共同分享生活與生命。隨著資訊發達，自由行的旅遊型態將成為主流，但同時少子化及高齡化社會，將會快速的讓年長者需要團體旅行，並且有溫度的隨行人員協助完成一趟旅程，以彌補子女不在身邊的不便。

4.3 受測者 C

受測者 C 之類聚分析結果如圖 3 所示。

受測者 C 對於設問共寫出 10 條聯想項目。取占全部項目總數 1/3 數量(約三項)為例，並將其以重要性排列後，該三項分別為：(1) 不安、(2) 旅遊恢復後，可再做多久、(3) 職涯重新省視。由此可知，受測者 C 對疫情下的旅遊業感到悲觀，且重新規劃職涯。然而根據每一個單獨項目，受測者 C 對於該聯想項目有正面感受者為 5 項、負面感受為 3 項、中立者為 2 項，因此整體而言受測者 C 正負感受幾乎參半。

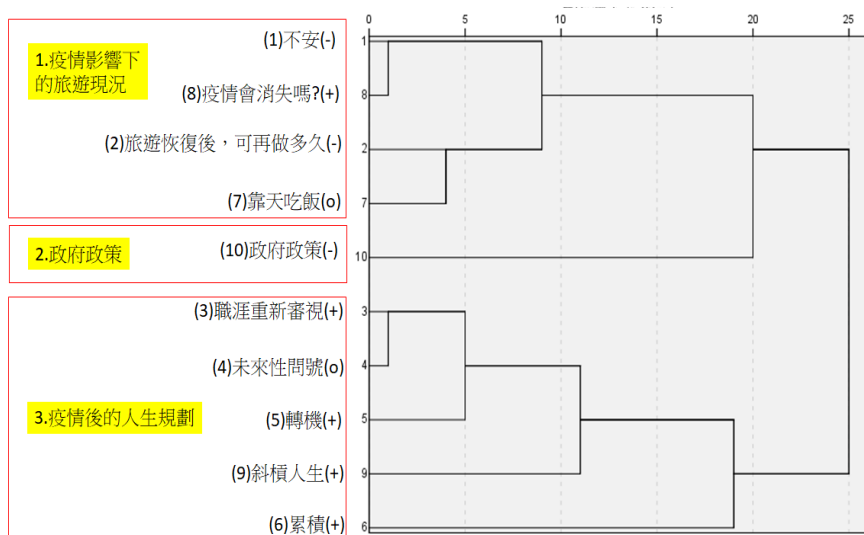


圖 3 受測者 C 之類聚分析結果

以下說明受測者 C 之個人心理態度構造以及整體感受。

受測者 C 所聯想出之項目共有 10 項，並分為 3 大群。第 1 群包括從「不安」至「靠天吃飯」共 4 項，並將其總括命名為「疫情影響下的旅遊現況」。受測者 C 認為，旅遊產業蓬勃與衰落有其週期性，約十年為一周期循環，並且是極重視安全性的產業。歷史事件如 1999 年 911 事件、2002 年 SARS 事件、2011 年東日本大地震事件直至 2019 年新冠肺炎疫情，天災與人禍一次又一次的重擊了旅遊產業，使得旅遊產業成為名副其實看天吃飯、不太穩定的產業。

第 2 群只有 1 項，命名為「政府政策」。受測者 C 認為臺灣的觀光旅遊政策優先度總是次於其他政策，因此當鄰國日本每個月發表國境開放程度、旅遊遊程要求、各都道府縣的旅遊折扣時，臺灣尚未對於入境、出境有明確時程表，相較下處理觀光旅遊產業顯得消極。然而對於不確定的政策與政府態度，觀光旅遊從業人員還是必須著手準備。如此狀態下，若一直期待國境會開放而準備過久就容易心理疲乏，另一方面則會有過多期待造成期望落空的失落感。受測者 C 認為政府應站在第一線，明確表示觀光旅遊產業應該是放在哪個優先順序上面，並且給予積極的指導。

第 3 群包括從「職涯重新審視」至「累積」共 5 項，並將其總括命名為「疫情後的人生規劃」。受測者 C 認為，因為在兩年疫情期間，導遊人員為了生存必須立即轉職得以有經濟能力支撐家庭，然努力在另一個產業深耕兩年後，勢必有所成果顯現，此時旅遊開放時則陷入是否放棄手邊累積的成果，再去投入高風險不確定性的旅遊產業。且官方(交通部觀光局)也有相關研究告知未來旅遊型態將走向精緻化、少人數，勢必無法如以往方式獲得高報酬。但過去曾經深耕旅遊產業，若斷然放棄，必然有所不捨且遺憾。因此未來若開放後，則會分配時間在轉職後的工作以及旅遊產業，企圖達成跨產業的工作型態。而在退休年齡前的財富累積方式，也不會單壓某一產業做主要收入來源。

以三群間兩兩相互比較異同的角度來看，受測者 C 認為第 1 群及第 2 群之間有因果關係，政府政策不明朗之狀況下，使得旅行業者無法規劃行程並且上架、銷售行程。因此旅行社僅能走一步算一步，無法做長遠之觀光旅遊規畫。第 1 群及第 3 群之間也呈現高度相關，當旅遊業無法有整體觀光旅遊規畫時，從業人員之職涯則無法明確地進行規劃，致使從業人員必須利用轉職、斜槓來獲取現金流以維持生計。同時歷經職涯省視後，有經驗的中世代導遊領隊可能離開業界，造成觀光實力無法提升、累積，除了導遊個人經驗無法傳承，旅行業必須重新訓練培養人員，更有成本上升、無法提供穩定薪資、流動率高、形成惡性循環等危機產生。此外，無法提升旅遊從業人員的素質，就無法利用此強大人才資源與政府作為談判利基，觀光旅遊業終究會在景氣循環下成為首先犧牲的產業。此外，第 2 群及第 3 群則處於間接的關係，當政府政策不明確，立即影響旅行社之人員組織架構，進而影響旅遊從業人員生計，並且使得個人生涯規劃之轉換。但是，一體兩面，政策影響產業，更影響導遊，使得導遊須更加警惕、未雨綢繆，不論在經濟面要事先準備，更需要培養多方面技能，並抓時間加以充實，以利大環境瞬間改變。同時導遊人員更需要時時關注政策風向，以便及早規劃。

整體而言，受測者 C 認為，此波疫情下失業，在經濟上、生涯規劃上產生了焦慮不安，而對此不安之宣洩對象並非家人及伴侶，

而是較了解旅遊產業的同事，並且透過討論過程互相了解最新市場動向。但不論旅遊產業是否能夠快速復甦、政府政策何時明確揭露，受測者 C 目前專注在現職工作上，並對於未來旅遊產業抱持悲觀看法，理由其一是小人數旅遊，將會使得導遊人員收入銳減，其二是旅費團費變貴，使得出團量變少。新型態旅遊之下，導遊的角色可能會改變，且需要重新被政府、旅行社和旅客定義。

5. 討論

針對疫情下日本線導遊的焦慮，經過本研究類聚分析後，受測者 A 提出(1)旅遊業的生態、(2)職涯規劃、(3)人生態度三大群。受測者 B 則分為：(1)為了復職做準備、(2)增進他項職能、(3)要有經濟基礎，才能享受自由、(4)找個長期飯票 4 大群。而受測者 C 分為 3 大群：(1)疫情影響下的旅遊現況、(2)政府政策、(3)疫情後的人生規劃。若將上述內心焦慮的類聚項目再依個人、旅遊業以及政府等三面向劃分，可以整理如下表 2 所示。

表 2 三名受測者焦慮之類聚項目

受測者	個人	旅遊業	政府
A	職涯規劃 人生態度	旅遊業的生態	
B	為了復職做準備 增進他項職能 要有經濟基礎，才能享受自由 找個長期飯票		

C	疫情後的人生規劃	疫情影響下的 旅遊現況	政府政策
---	----------	----------------	------

由表 2 可知，三名受測者在疫情下焦慮之類聚項目都涉及個人面向，受測者 A 及受測者 C 則涉及旅遊業面向，政府僅有受測者 C 提及。

首先，三名受測者於疫情下的焦慮均擁有個人面向的類聚聯想項目。三名受測者在疫情下均考量職涯中斷下必須培養旅遊產業以外的職能，並且學習投資或擁有被動收入。在生涯規劃上則無法完全將導遊此一行業作為全部收入來源，因此在往後工作時間分配上也會做部分的副業，利於人生經驗、財富的累積。也因此，三名受測者均於疫情期間有其他工作，例如兼差餐飲業、補教業，甚至已經轉行至金融業。藉此一邊學習以往帶團不足之職能，以利未來國門開放得以再次帶團，另外也一邊學習新的領域，以利達到工作上的風險分散，且擁有被動式收入。這與孔祥柏(2021)的研究相同，該研究調查發現疫情之觀光導遊尚有等待國境開放之人，同時也有迫於現實生活從事計時零工、轉換跑道至非旅遊相關行業。然而，由獨立項目來看，受測者 A 大多抱持中立或正面態度，其對於因疫情導致工作喪失，進而多出更多可由自己分配之時間用以學習、創業感到開心，並且反身思考生命意義及調整生活方式。受測者 B 則全部提及個人面向的聯想項目，沒有提及旅遊業端或政府端，除對未來復職有積極準備並期待，更期待復職後邁入嶄新的人生階段，包含離開原生家庭、組成新家庭等。孔祥柏(2021)提到觀光導遊轉職遇到的困難為年紀及心理調適問題，也出現在受測者 B 身上。受測者 B 雖想復職從事導遊行業，但憂心體力、年齡將會受到限制，受測者 C 則認為疫情後人生規劃雖有所變動，但危機即是轉機，當正視問題時才會努力加以應變，包含從事副業(斜槓)、著手規劃能累積經濟或經驗技術之能力等。

其次，三名受測者中，受測者 A 與受測者 C 提及與旅遊業面向之類聚聯想項目，然而受測者 A 對於旅遊業生態抱持中立或正向的

態度，並認為業界生態於疫情前即因遊客人的心態而扭曲，並非疫情所造成。旅遊產業必然因為疫情有所變動，包含組織、獲利模式、旅遊規則等，受測者 A 並認為不失為一種正向的變革，同時讓導遊、客人兩方重新審視彼此的定位。受測者 C 則相對悲觀，認為對於疫情下的脆弱旅遊產業，將會更加脆弱且惡化，即使國境開放後，仍不知道能持續多久的光景。

再者，三名受測者中，僅受測者 C 提及政府面向之類聚聯想項目。黃安邦（2021）指出 8 萬名導遊領隊因疫情頓時失業，政府利用補助、培訓轉型留住產業人才並且提升專業能力，為復甦做好準備。對此，三位受測者無人提及，甚至受測者 C 認為政府對於觀光產業重視程度置於各產業之後，因此對於觀光產業包含從業人員之處境與期待無法有立即性的回應。當疫情與經濟相衝突時，除犧牲經濟方式解決問題外，並未研擬相關配套措施，同時於疫情看似趨緩、國際開放國門之際，政府並未及早規劃觀光產業的發展方針，以致無法告知業者應該何時開放、將會做甚麼樣的配套方案，因此受測者 C 對於政府面向抱持負面態度。

6. 建議

根據上述討論，以下依政府、旅遊業者、日文系學生三方面提出建議。

6.1 政府方面

臺灣產業發展向來以第二級產業之發展為重要方向，且並不諱言，第二級產業相比於第三級產業帶來巨大 GDP 成長。然臺灣身處於第一島鏈中央，並且持續受到中國強權所牽制，使得缺席於國際社會之參與。觀光產業是民間的外交產業，利用軟性實力展現臺灣美好，將是最好的外交突破利基，因此訓練一批強而有力的觀光尖兵，對於臺灣處境會有更大幅的改善。然而綜觀三名受測者之訪談內容可知，於新冠疫情前，導遊從業人員於產業界即不屬於旅行業正式編制人員，因而於疫情襲來時無法有勞工相關的非自願離職等失業補助、勞工貸款、勞工職業訓練等社會福利，同時也因導遊人員並非旅行社正式編制人員，更無勞保退休金等提撥，致使導遊從

業人員必須於壯年仍能帶團時努力存下未來退休金。因此，國境重啟後，為使更多優秀導遊或領隊人才願意全力投入、長期發展深耕，期許政府以特殊形態勞工加以規範並納入社福保障，且利用其優質待客態度影響臺灣全體的第三級產業之素質。此外，受測者 C 對於政府面向抱持負面態度。對此，觀光局應依政府的防疫規定盡速公布入出境指引，並加大國際宣傳力度，吸引全世界旅客來台旅遊。疫情期間國內的客製、精緻旅遊已見提升，國人對國旅市場的信心也有增加，不應妄自菲薄，希望來台旅客可以儘速恢復到疫情前水準。

6.2 旅遊業者方面

李美蘭（2021）研究發現疫情下航空業的組織支持程度高，會降低員工不安全感及壓力，且年資越久，越不易產生不安全感及工作壓力。值得慶幸的是，或許三名受測者有 7~13 年之較長年資，承受住了此次疫情造成的失業壓力。然而不可否認的是，此次疫情或多或少給三位受測者帶來焦慮、擔憂、迷茫等心理問題，造成導遊的失業、轉業，而當其在工作狀態和實際收入均受到較大影響的情況下，心靈也受到了某種程度的傷害。即便如受測者 B 一心想復職，由於疫情造成導遊角色的轉變，以及旅遊新型態的出現也為導遊的服務和管理提出了新的要求和標準，造成另外一波對未來旅遊業的焦慮。因此，旅行社或相關專業機構應健全導遊的管理機制和制度，關心導遊的生活和心理健康。對於受測者 C 甚至認為旅遊業會出現週期性安全問題導致就業不穩定，政府部門和旅行業者更應讓導遊在突如其來的災難面前不懼怕、在困難時期堅持崗位，尤其是意外來臨時有組織、有團隊可以依靠，給導遊一份安心的職業環境。此外，導遊人員為企業之寶貴資產，因此期許企業願意創造一個舒適的職場環境，如：客訴之處理、導遊人員之進修、良性競爭保持應有利潤等，如此才能使觀光旅遊產業之氛圍更加良善。旅遊業的轉變，將是使旅客有體驗的新鮮感，如同受測者 A 所提到，隨著科技進步，旅客所需求的不只是單純的知識，更須有許多導遊與旅客間的互動。因此，建議業者端徵求導遊們的意見，提供新型

態的帶團工具：如平板電腦、照片列印機、電子化集合時間牌等，協助旅客能正確且快速集合、留下美好回憶的相關硬體。如此導遊則可不用花費太多時間處理繁瑣團務，更可利用多出來的時間與客人搏感情，使客人願意再次成為回頭客。再者，隨著個人主義的興起，旅客較易產生「花錢是大爺」的想法，因此受測者 A 提出旅客要求無極限，即使導遊拒絕旅客之不屬於工作範疇之要求，然旅客仍可利用不付小費、寫意見調查表方式來報復導遊。而旅行社人員因不在事發現場使得產生隊導遊人員之誤解。因此有效的評比導遊從業人員應從多方面做客觀之調查，而非僅靠意見調查表單一方式作為導遊人員派團之依據。另外，受測者 C 更對於旅遊產業感到不安且不確定能繼續做多久，然對於全心投入產業之導遊人員而言，一個穩定的工作使得帶團品質穩定度提高，並且利用導遊本身受旅客喜愛之黏著性，增加對旅行社品牌忠誠度，將會助益到旅行社本身收益。畢竟導遊從業人員是屬於特殊職業，並非願意付出勞力即可有報酬，因派團權力掌握於旅行社內部某些人員，可能因主觀因素導致導遊人員沒團可帶，即使疫情並未發生，仍可因為其他事件導致經濟來源頓失，且轉業困難。因此提供勞健保、收編固定人員，並且提供薪資最低保障將使得導遊人員能為旅行社創造更大價值。

6.3 日文系學生方面

導遊人員等觀光旅遊產業是日文系學生嚮往的產業之一。綜合三位受測者訪談內容可知，導遊人員雖然可接觸許多文化、結交很多朋友，並且到處品嚐美食，看似時間自由彈性，卻因行業特殊性，必須 24 小時待命，365 天等待旅行社指示。而旅客景點觀光時，仍須處理團務而無法放鬆參觀景點，餐廳美食也僅限於旅客可品嚐，導遊人員並不與之用餐。同時表面的豐厚收益，背後卻是需要承擔無社會福利、無退休生活保障的風險。因此對於欲從事導遊人員之學生而言，要有長遠之金錢規劃、紀律地要求自我行為以及遵守各項規範。同時，導遊人員比起一般服務業人員更加貼身、密集、深入的和旅客交流，其應對進退之標準自然高於生活中所見之服務人員，因此高標準的要求自己、不斷精進溝通技能是導遊從業人員所

必備的。最重要的是，三名受測者在疫情下均考量職涯中斷下必須培養旅遊產業以外的技能，並且學習投資或擁有被動收入。亦即，導遊人員的職業生涯並非一帆風順，且一旦從事此行業後，未來轉職將有很大阻力且限制。若能有兩項專精的不同技能、同時發展或分配比例時間發展，將可分散導遊人員職涯的風險。因此，大學時代應培養跨領域思考，鼓舞自己養成自主學習習慣，隨時保持彈性、開放，避免限縮了視野，在原地踏步被淘汰。值得一提的是，三位受測者都提及未來旅遊業將出現重大變革。人們越來越習慣自由、個人、個人行等旅遊形式，旅遊產品也逐漸注重親子遊、長青漫遊、人文輕旅等形式。因此，隨著旅遊業的產品創新和新興業態的需求量日益成為旅遊市場的主流，旅遊業發展領域也會相繼拓寬。對此，導遊將需要獨特的知識講解、戶外運動技能、耐心陪伴等，對導遊的要求也越來越專業知識化、精緻化、多樣化，導遊必須隨著顧客發展需要以及旅遊新業態的需求跨界學習，將導遊專業知識與其他專業知識相結合，提升業務能力與競爭力，提供高質量的服務需求。

7. 結語

本研究整理導遊從業人員焦慮的相關文獻後，使用 PAC 分析的方法來進一步了解三名受測者所感之焦慮態度構造，以及在疫情下如何規劃職涯，共得到 10 條與個人、旅遊業及政府面向有關的類聚項目。換言之，本研究探討後疫情時代日本線導遊從業人員之焦慮心理態度及變化，用以不限定範圍然同時也能誘導出個別受測者真實想法之研究方法，可有別於傳統問卷限定選項使受測者有先入為主的回答框架，研究的成果更細緻、具體告訴我們現今臺灣日本線導遊人員的焦慮態度構造，以及其對職涯變動的看法。觀光旅遊業為國家產業動能，更需要多語人材提供優質觀光服務體驗，因此本研究之成果能提供政府、旅行社擬定支持系統，或是臺灣日文系等相關單位，在觀光旅遊相關產業之就業力培養以及輔導學生就業時參考。然而日文系畢業且 45 歲以下之導遊從業人員因疫情關係另覓工作者眾多，且無法接受訪談者也多，使致不容易邀約到訪談對象。儘管如此，受測者只有三人還是不夠充分，今後應擴大年齡、

年資、區域等調查範圍，以期有更細緻、更具體的研究發現。

引用文獻

- 孔祥柏（2021），《探索新冠肺炎後臺灣觀光導游的停留與轉換》，臺北：銘傳大學觀光事業學系碩士論文。
- 李美蘭（2021），《新冠肺炎下航空業員工之知覺組織支持、工作不安全感與工作壓力之關聯》桃園：國立中央大學人力資源管理研究所碩士論文。
- 林燈燦（2013），《觀光導遊與領隊概論》臺北：五南書局。
- 張春興（2000），《教育心理學》臺北：東華書局。
- 黃安邦（2021），《探討新冠肺炎下臺灣旅遊從業人員轉型培訓課程對觀光旅遊產業競爭力之影響研究》臺北：國立臺灣師範大學運動休閒與餐旅管理研究所碩士論文。
- 羅濟立（2020），〈日文系學生的就業焦慮、就業志向與就業動機〉《臺灣日語教育學報》35，140-168 頁。
- 小林利行・村田ひろ子（2022），「コロナ禍は暮らしや意識をどう変えたのか」『放送研究と調査』72，52-87 頁。
- 新井直樹（2021），「日本の国際観光政策の変遷と動向—コロナ収束後の持続可能なインバウンド観光振興にむけて—」『奈良県立大学研究季報』32，1-40 頁。
- 内藤哲雄（1993），「個人別態度構造の分析について」『人文科学論集』27，44-47 頁。
- 西谷まり（2013），「外国人日本語教師不安尺度の開発」『一橋大学国際教育センター紀要』4，3-13 頁。
- 藤井義久（2021），「新型コロナウイルス感染拡大が大学生に及ぼす心理的影響：COVID-19 感染拡大不安尺度開発に向けた予備的検討」『岩手大学教育学部附属教育実践・学校安全学研究開発センター研究紀要』1，195-204 頁。
- 布施悠子（2015），「母語話者日本語教師不安尺度の開発：新しい教材を教える場面に着目して」『一橋大学国際教育センター紀要』6，123-136 頁。
- 布施悠子（2020），「初任日本語教師の教育不安の変容についての

- 一考察:養成講座修了時から 2 年目終了時までの縦断的インタビューから」『一橋日本語教育研究』8, 53-66 頁。
- 三島浩路(2011)「PAC 分析を利用した質問紙の開発と利用—「学校機器の問題を通して」—」『PAC 分析研究・実践集 2』, 79-99 頁。
- 羅濟立(2021)「台湾人日本語学習者の読解不安についての一考察—PAC 分析の手法を通して」『臺灣日語教育學報』37, 90-119 頁。
- 吉永崇史 & 遠山亮子(2004)「PAC 分析を用いた失敗体験から形成される知識構造の階層ギャップに関する研究」『経営情報学会 全国研究発表大会要旨集』, 頁 40。

【專刊】

2022 年淡江大學法國語文學系
「開啟世界一扇窗的法語」全國學術研討會

法語--開啟探索世界的一扇窗：多元文化、多面
向的世界觀與未來的挑戰

Appel à communications : Colloque national 2022
Le Français comme langue d'ouverture sur le
monde : diversité, vision(s)

du monde, enjeux d'avenir.

Préparation au DELF et classe inversée

孟詩葛 / Grégory SIMON

中國文化大學法國語文學系 專任講師

Chinese Culture University, Lecturer

【摘要】

「翻轉課堂」實際上是相當多元的，經常以漫畫的形式呈現上課內容，或是以在家先學習課程，到校再完成作業的方式授課。此教學模式會因教學情況及環境的不同而有所差異。但在任何情況下透過給予學習者一份在家能獨立完成的任務後，將使他能利用課堂時間投入參與、練習，且通常是以組來進行討論。因「合作學習」是「翻轉課堂」教學模式中重要的一環。數字技術的運用非必要性，但它在很大的程度上促進了其發展。就我們而言，我們經由製作一系列的教學影片來介紹 DELF B1 的考試方法，並提供如何通過考試的建議，最後再放置口語表達的情境模擬（此部分含引導性交流、對話訓練和觀點表述）。為了檢核教學影片的觀看情形，將向學習者安排在家的任務-路線圖，並在每門課開始時進行測驗。該課程專為 DELF 檢定訓練做設計，且將進行優化，為考試做有效的準備。在台灣修習法文系的學生需通過 DELF B1 始得畢業。於我們所任教的中國文化大學，學生們得以從本計畫中的四節課上受益，透過每節兩小時的課程來為檢定考試做準備。受到「翻轉課堂」的啟發，並適應此一教學環境，能讓學生們在最佳的狀態下準備 DELF B1。我們將與授課教師進行訪談，並向參與該計畫的學生發放問卷調查，以便核實相關性的計畫與辨識需改善的方向。

【關鍵字】

教學法、對外法語、翻轉課堂、法語鑑定文憑、主動學習法

DELFL preparation and flipped classroom

【Résumé】

Souvent présentée de manière caricaturale - les leçons à la maison et les devoirs en classe -, la classe inversée est en réalité très polymorphe. Son mode d'organisation, en effet, varie beaucoup en fonction des contextes et des situations d'enseignement-apprentissage où elle se trouve. Dans tous les cas, cependant, il s'agit de mettre l'apprenant en activité en lui donnant une tâche qu'il fera chez lui, en autonomie, et qui permettra de consacrer le temps de cours à la pratique, le plus souvent en groupe, le travail collaboratif étant mis en avant par la plupart des dispositifs de classe inversée.

Le recours au numérique n'est pas indispensable, mais il facilite grandement sa mise en œuvre. Pour notre part, nous avons choisi de réaliser une série de capsules vidéo présentant les modalités d'examen du DELF B1, prodiguant des conseils pour réussir l'examen et enfin, montrant des simulations de production orale (entretien dirigé, exercice en interaction et expression d'une point de vue). Afin de vérifier le visionnage des capsules, une feuille de route - à remplir à la maison - sera distribuée aux apprenants et des quiz seront réalisés au début de chaque cours. Entièrement réservé à l'entraînement au DELF, le cours sera alors optimisé et permettra une préparation efficace à l'examen.

Afin d'être diplômés, les étudiants des départements de français de Taïwan doivent réussir le DELF B1. À l'Université de la Culture Chinoise, où nous enseignons, les étudiants bénéficient d'un programme de quatre séances de deux heures chacune pour les préparer à l'examen. La mise en place d'un dispositif inspiré de la classe inversée et adapté à notre contexte d'enseignement leur permet de se préparer au DELF B1 de façon optimum. Afin de vérifier la pertinence du projet et d'identifier les éventuelles améliorations à apporter, nous avons réalisé des entretiens auprès d'enseignants et avons donné des questionnaires aux étudiants qui ont suivi le programme.

【Key words】

didactique, FLE, classe inversée, DELF, pédagogie active

Introduction

Dans les universités taïwanaises, les étudiants inscrits dans l'un des cinq départements de français de l'île doivent réussir le DELF B1 pour être diplômés. Certes, les cours offerts par ces départements – conversation, composition, manuel, etc. - préparent indirectement les étudiants à l'examen, mais la plupart du temps, il n'y a pas de cours entièrement dédié à la préparation du DELF. Le département de français de l'Université de la Culture Chinoise a mis en place un programme semestriel de préparation en 4 séances de deux heures chacune. Comment réussir à bien préparer les étudiants en seulement huit heures de cours ? Comment optimiser ces quatre séances pour qu'elles soient vraiment utiles aux apprenants ? Comment les rendre les plus efficaces possibles ? Afin de répondre à toutes ces questions, nous avons décidé de mettre en place une démarche s'inspirant de la classe inversée.

Après avoir défini ce qu'est une classe inversée et décrit précisément notre démarche, nous présenterons les résultats d'une recherche réalisée auprès d'étudiants ayant suivi ce cours et d'enseignants qui ont déjà donné des cours de préparation au DELF et qui ont, pour certains d'entre eux, une expérience de classe inversée.

1. La classe inversée : identification et définition

1.1. La classe inversée : une pédagogie active

1.1.1. Les pédagogies actives

Le concept de classe inversée se décline dans de nombreuses formes, aussi variées et polymorphes qu'il y a de contextes d'enseignement. Il n'y aurait donc pas « une » classe inversée mais « des » classes inversées, au pluriel. Nous pouvons tout de même affirmer que ce type de démarches s'inscrit dans les pédagogies dites « actives ». Il s'agit en effet « d'accorder une place primordiale à l'apprenant », de le « placer au centre de la réflexion » et de le guider afin qu'il construise lui-même ses savoirs et ses compétences. Dans leur récent ouvrage intitulé « La classe inversée », Cynthia Eid, Marc Oddou et Philippe Liria énumèrent et décrivent les idées des différents pédagogues qui, à leur manière, ont développé la notion de *pédagogie active*. De Socrate à George Siemens, en passant par John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Jean Piaget ou encore Lev Vygotski, les auteurs montrent que les *pédagogies actives*, aussi différentes qu'elles soient, ont toutes pour but de rendre l'apprenant « acteur de sa formation ». De son côté, Héloïse Dufour - docteur en neurobiologie et formatrice d'enseignants - confirme que « les principes qui sous-tendent la classe inversée (mettre les élèves en activité, les faire travailler de manière collaborative, par exemple) sont », en effet, « déjà présents chez John Dewey, Célestin Freinet ou plus récemment Éric Mazur »¹.

1.1.2. Genèse

Les *flipped classrooms* sont nés aux États-Unis en 2007, sous

¹ Héloïse Dufour, « La classe inversée » in *Technologie* n°193, septembre-octobre 2014, pp.44 à 47

l'impulsion de Salman Khan et de deux enseignants de chimie - Jonathan Bergmann et Aaron Sams - qui travaillaient dans un collège du Colorado. Héloïse Dufour raconte qu'au départ, Salman Khan a voulu réaliser des vidéos pour « aider à distance sa jeune cousine en mathématiques ». Postées sur YouTube, ces vidéos furent visionnées par des milliers de personnes. Aussi, encouragé par la popularité aussi inattendue que fulgurante de ces vidéos et avec le soutien financier de Bill Gates, Salman Khan a créé la célèbre *Khan Academy*, qui propose aujourd'hui plus de 5 000 vidéos de cours dans plusieurs matières².

De leur côté, c'est pour leurs élèves absents que Jon Bergmann et Aaron Sams ont commencé à réaliser des capsules vidéo résumant le contenu de leurs cours. « Surpris par le fait que nombre de leurs élèves se saisissent des vidéos, ils vont demander à tous leurs élèves de les regarder avant le cours pour avoir plus de temps pour travailler sur les exercices en classe ». Ils « souhaitent que leurs élèves puissent découvrir le volet théorique de leurs cours à la maison et que la classe devienne exclusivement un lieu d'échange et de mise en application ». Aussi, ont-ils « eu l'idée de réaliser des capsules vidéo sur les contenus de leurs cours habituellement présentés de manière transmissive en classe »³. Depuis leur création, les classes inversées connaissent un immense succès en Amérique du Nord et se développent de plus en plus en France et en Asie.

1.1.3. Objectifs et définition

² <https://fr.khanacademy.org/>

³ Caroline PEREZ, chargée de programmes à France Éducation International.

Selon Héloïse Dufour, les classes inversées sont « une inversion spatiale et temporelle » par rapport aux classes traditionnelles. D'ordinaire, « l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe » et les élèves font des exercices d'application ou d'approfondissement à la maison. Avec la classe inversée, la partie magistrale du cours est transposée à la maison grâce à des activités que l'apprenant réalise en autonomie : visionnage de capsules vidéo, consultation de documents écrits, etc. Le temps en classe ainsi libéré est alors utilisé pour réaliser des exercices de mise en application des savoirs vus à la maison, la plupart du temps en collaboration avec leurs pairs et avec l'accompagnement du professeur qui « passe du face-à-face au côte-à-côte ». Aussi, le rôle traditionnellement attribué à l'enseignant et à l'apprenant se trouve profondément modifié. Héloïse Dufour conclut en disant que même s'il existe une grande variété d'applications et d'adaptations des classes inversées, dans tous les cas, il s'agit pour l'élève de réaliser « un travail autonome pour acquérir des connaissances de base qui seront mobilisées dans une séance de travail en classe, laquelle se réalise en groupe et emprunte aux techniques d'apprentissage actif »⁴.

L'objectif premier des classes inversées est de « recentrer l'apprentissage autour de l'élève, en lui donnant les moyens d'être plus autonome ». À l'aide des supports de cours, l'apprenant sera amené à construire ses propres concepts. Pour Cynthia Eid, Marc

⁴ Héloïse Dufour, « La classe inversée » in *Technologie* n°193, septembre-octobre 2014.

Oddou et Philippe Liria, « quelle que soit la méthode, rien ne s'effectue seul ». L'accompagnement de l'enseignant, la co-construction du sens et la collaboration entre pairs sont des composantes essentielles des pédagogies actives, et *a fortiori*, de la classe inversée. Encourager le travail en équipe sera donc notre deuxième grand objectif. Enfin, la personnalisation de l'apprentissage, à travers la différenciation pédagogique et le suivi individuel de chaque apprenant constituera notre troisième grand objectif.

1.2. Les principes clés de la classe inversée

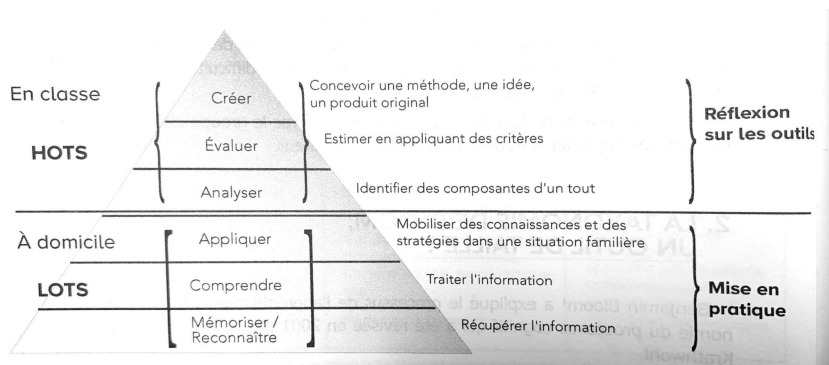
1.2.1. Les différents niveaux cognitifs

Selon les principes de la classe inversée énoncés par Héloïse Dufour, les activités dites « de bas niveau cognitif » seront effectuées par les apprenants seuls, en autonomie, « le plus souvent chez eux, à partir d'une capsule vidéo, d'un article à lire, d'une ressource en ligne, etc. »⁵. Ces activités concernent principalement l'acquisition de connaissances et de savoirs, la réalisation d'exercices autocorrectifs, la recherche d'informations et la rédaction de synthèses (pour les niveaux plus avancés). Quant aux activités de haut niveau cognitif, « elles seront effectuées en classe entre pairs et accompagnées par l'enseignant ». En outre, Héloïse Dufour explique que « les activités de haut niveau cognitif sont des activités pour lesquelles un accompagnement est particulièrement indiqué car ce sont celles qui correspondent aux opérations intellectuelles les plus complexes ». Il

⁵ Idem

s'agit de la réalisation de tâches (finales ou intermédiaires) ou de projets, de la résolution de problèmes complexes, etc.

Carole Perez explique que cette répartition des niveaux d'activités s'appuie sur la taxonomie de Benjamin Bloom. En effet, en 1956, Benjamin Bloom propose de classer les différentes opérations intellectuelles mobilisées au cours de l'apprentissage en six niveaux : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. La taxonomie de Bloom est souvent représentée sous la forme d'une pyramide.



Taxonomie de Bloom⁶

Elle précise tout de même que « la démarche proposée pourra faire l'objet d'aménagements en fonction du contexte d'enseignement / apprentissage et du profil des apprenants » et qu'il appartient *in fine* à l'enseignant de « déterminer s'il est pertinent ou non que telle ou telle activité se fasse seul à la maison ou à l'aide de l'enseignant et/ou

⁶ Publiée par Cynthia Eid, Marc Oddou et Philippe Liria dans *La classe inversée*, CLE International, 2019, p.40

d'un pair en classe ». Nous allons voir maintenant qu'il existe de nombreuses façons de mettre en place la classe inversée.

1.2.2. Les modalités d'organisation

Tous les spécialistes de la classe inversée insistent sur le caractère flexible de la démarche⁷. « La souplesse du concept permet à l'enseignant de se l'approprier pour l'adapter au mieux à ses besoins ». La classe inversée peut d'ailleurs être utilisée pour certaines notions seulement, « pendant une partie de l'année, dans certaines classes »⁸ et pas dans d'autres... Cependant, aussi variées qu'elles soient, les classes inversées demandent toujours aux apprenants de mobiliser en classe des connaissances acquises en autonomie à la maison. La plupart des activités de classe sont réalisées en classe et, comme nous l'avons vu, « empruntent aux techniques d'apprentissage actif ». Pour plus de clarté, nous avons choisi de vous présenter le triptyque *assimilation - vérification - mise en pratique* sous la forme d'activités réalisées à la maison et/ou en classe.

a. À la maison

Avant le cours, les ressources mises à la disposition des apprenants par l'enseignant peuvent revêtir des formes diverses. Il peut s'agir de « séquences filmées de l'enseignant au tableau », de vidéos de « planches de cours » (PowerPoint, Google Slide, etc.) et

⁷ Héloïse Dufour, Cynthia Eid, Marc Oddou, Philippe Liria, Marcel Lebrun, Julie Lecoq, Bruno Dechauville, Alain, Taurisson et Claire Herviou, en particulier.

⁸ Héloïse Dufour, «La classe inversée», revue Technologie, 2014

commentées par l'enseignant, de vidéos ou d'extraits de vidéos authentiques (reportages, documentaires, etc.), de documents à lire, de sites Internet à consulter, etc. Le contenu de ces ressources peut également beaucoup varier. La plupart du temps, ce sont les « notions théoriques du cours », mais cela peut être aussi des démonstrations ou « l'explication d'une technique ou d'un geste pratique qui sera réalisé en classe ». Quand nous avons interrogé Alain⁹, lors des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés et que nous présenterons et analyserons dans les 2e et 3e partie de notre travail, ce dernier nous a donné l'exemple d'une école d'ingénieur où un enseignant demande à ses élèves d'effectuer des recherches à la maison sur la façon de construire un pont en bois. Au cours suivant, les apprenants doivent présenter les résultats de leurs recherches, individuellement ou en groupe.

b. À la maison et/ou en classe

L'assimilation des connaissances devra faire l'objet d'une vérification rigoureuse par l'enseignant. Pour ce faire, il dispose d'une multitude d'outils : feuilles de route, questionnaires (en ou hors ligne), tests, quiz (Kahoot, Quizlet, Socrative...), etc. Les feuilles de route sont à remplir au moment de la consultation des ressources. Également appelées plans de travail, elles donnent des indications sur le travail que doivent effectuer les apprenants : consignes, ordre

⁹ Alain est professeur à l'Université de Montréal, spécialiste en sciences de l'éducation. Les prénoms ont été changés afin de garantir l'anonymat des personnes que nous avons interviewées.

chronologique des activités, code QR et liens des documents à consulter, etc. Les questionnaires (via Google Forms, par exemple) et les quiz peuvent être réalisés à la maison ou en début de cours, selon les besoins de la séquence pédagogique. Les logiciels et applications qui proposent des quiz sont souvent très ludiques et appréciés des apprenants.

c. En classe

Avec la classe inversée, la salle de classe est le lieu privilégié pour l'approfondissement et la mise en pratique des différentes ressources acquises et assimilées en autonomie par les apprenants. Exercices, problèmes à résoudre, tâches complexes (finales ou intermédiaires), projet..., il s'agit des activités dites de « haut niveau cognitif » décrites précédemment. Il est nécessaire de signaler ici l'importance de la collaboration entre pairs. L'entraide et les interactions inter apprenants constituent, en effet, une part importante de la démarche de classe inversée.

1.2.3. Les outils privilégiés

Il existe de nombreux outils permettant la mise en œuvre de la classe inversée mais les capsules vidéo semblent être l'outil le plus prisé par les enseignants et surtout par les apprenants. Ces derniers sont en effet souvent très connectés et « adeptes d'écrans en tout genre ». Cet outil, « plus vivant et engageant qu'un manuel », permet de présenter des concepts, des définitions, des conseils, des techniques ou tout autre contenu utile pour la classe. Comme il s'agit

d'un outil asynchrone, il permet aussi aux apprenants de travailler à leur propre rythme, de visionner et reVISIONNER les capsules quand ils veulent. Enfin, des sous-titres peuvent être créés par l'enseignant ou éventuellement par les apprenants eux-mêmes, pour les aider dans leur compréhension de la vidéo. Héloïse Dufour signale la possibilité de faire réaliser les capsules par les apprenants eux-mêmes, « apportant des avantages pédagogiques supplémentaires : leur faire synthétiser ce qui est important, les entraîner à l'oral et les faire réfléchir à la meilleure manière de transmettre ce qu'ils ont appris, les plaçant ainsi en situation de métacognition, de connaissance sur le moyen d'accéder à la connaissance »¹⁰.

Comme nous venons de le voir, afin de rendre les apprenants actifs lors du visionnage des capsules, de vérifier qu'ils les ont bien regardées et d'évaluer leur degré de compréhension, il convient de leur fournir une feuille de route - ou plan de travail - et/ou de leur demander de remplir un questionnaire en ligne. Cynthia Eid, Marc Oddou et Philippe Liria nous montrent quelques exemples de feuilles de route réalisées par Marie Soulié¹¹. Cependant, d'autres outils (consultation d'extraits d'ouvrages, sites Internet, visites de lieux scientifiques, historiques, culturels...) peuvent permettre d'exposer les apprenants à de nouvelles connaissances.

De notre côté, nous avons voulu réaliser des capsules vidéo

¹⁰ Idem

¹¹ Cynthia Eid, Marc Oddou et Philippe Liria, *La classe inversée*, CLE International, 2014, pp.64 à 66.

explicatives, descriptives et prodiguant des conseils précis aux étudiants de l'Université de la Culture Chinoise à Taipei, souhaitant réussir le DELF B1.

2. Étude de cas : les cours de préparation au DELF B1 à l'Université de la Culture Chinoise à Taipei

2.1. Contexte de notre recherche

2.1.1. L'institution

Située sur les flancs de la montagne Yangming à Taipei, l'Université de la Culture Chinoise a été fondée « en tant qu'Université d'Extrême-Orient » en 1962. L'établissement a été renommé « College of Chinese Culture » par le président Chiang Kai-shek en 1963 et est devenu l'Université de la Culture Chinoise (Chinese Culture University) en 1980. Douze facultés sont implantées sur le campus : arts libéraux, beaux-arts, langue et littérature étrangères, sciences sociales, sciences, ingénierie, administration des affaires, journalisme et communications, conception environnementale, droit, agriculture et éducation. Le département de français de l'Université de la Culture Chinoise a été fondé en juillet 1963 par la poétesse, professeure et traductrice Hu Pinching. C'est le premier département de français créé à Taïwan. Les étudiants inscrits au département de français suivent des cours de phonétique, grammaire, littérature, traduction, civilisation française, conversation, composition (production écrite), théâtre, didactique du français, français commercial et français du tourisme. Ils ont la possibilité de

faire un stage en 4^e année et sont encouragés à effectuer une année d'échange universitaire dans un des dix établissements français et belges qui ont signé une charte de coopération avec l'université.

2.1.2. Besoin de formation

Pour pouvoir faire un échange universitaire et pour obtenir leur licence, les étudiants du département de français de l'Université de la Culture Chinoise doivent réussir le DELF B1. Même si les étudiants sont déjà plus ou moins préparés dans les différents cours qu'ils suivent à l'université, il n'y a pas de cours de préparation au DELF à proprement parler. Néanmoins, depuis 2015, le département a mis en place un programme de préparation à l'examen : 4 séances de 2h chaque semestre. C'est pour optimiser l'efficacité de ces séances que nous avons eu l'idée d'appliquer la classe inversée.

2.1.3. Profil des apprenants

Les apprenants sont des étudiants universitaires qui suivent le programme de licence (en 4 ans) du département de langue et littérature française de l'Université de la Culture Chinoise. La plupart ont entre 18 et 22 ans et ont le mandarin (de Taïwan) comme langue maternelle. Ils ont tous un niveau correct en anglais (entre A2 et B2) et sont capables de communiquer dans cette langue. Ils sont entrés dans le département de français après l'obtention de l'équivalent taïwanais du baccalauréat ou sur dossier.

2.2. Structure de la démarche de classe inversée adaptée à notre contexte

2.2.1. Réalisation de capsules vidéo

Nous avons prévu de réaliser sept capsules vidéo au total (quatre ont déjà été réalisées, trois sont en cours de préparation) :

- a. Vidéo de présentation générale du DELF B1.
- b. Vidéo de présentation, de conseils et de stratégies pour l'épreuve de compréhension orale.
- c. Épreuve de production orale : présentation, conseils et stratégies pour la première partie de l'épreuve : l'entretien dirigé.
- d. Épreuve de production orale : présentation, conseils et stratégies pour la deuxième partie de l'épreuve : exercice en interaction.
- e. Épreuve de production orale : présentation, conseils et stratégies pour la troisième partie de l'épreuve : expression d'un point de vue.
- f. Deux vidéos de simulation de l'épreuve de production orale réalisée avec des étudiants ayant déjà réussi le DELF.

Les vidéos sont envoyées aux étudiants avant le cours. Chaque vidéo est accompagnée d'une feuille de route créée via Google Forms. Nous les interrogeons ensuite avec des tests et des quiz en ligne, via l'application Kahoot. Enfin, nous mettons en pratique les connaissances acquises grâce aux vidéos pendant les cours, en présentiel ou à distance.

2.2.2. Vérification de l'assimilation

a. La feuille de route

Élément-clé dans le basculement vers la classe inversée, la feuille de route est un document papier que l'on donne en avance et qui permet de prendre des notes lors du visionnage de la capsule. Il permet en effet de :

- S'assurer en tant qu'enseignant que le travail d'écoute a été fait.
- Gagner du temps avec les exemples, les textes proposés car ils sont déjà écrits : l'apprenant n'a plus qu'à annoter et surligner.
- Donner un cadre semi-structuré pour prendre des notes.
- Inciter à préparer des questions sur tous les points qui n'ont pas été compris.

b. Le questionnaire en ligne

Le questionnaire en ligne accompagnant la capsule vidéo à visionner à domicile permet aux apprenants de répondre à des questions simples testant leur compréhension et leur donnant une remédiation efficace et immédiate. Il permet à l'enseignant de savoir où en est chaque apprenant dans son apprentissage. Si plus de la moitié de la classe n'a pas su répondre à l'une des questions, il faut la modifier pour l'ensemble de la classe (voire modifier la capsule vidéo qui pourrait porter des incompréhensions).

L'outil le plus pratique, efficace et facile d'utilisation pour

réaliser des questionnaires en ligne est Google Forms.

c. Les tests en début de cours

Pour vérifier que les apprenants ont bien regardé la vidéo, nous faisons des tests au début de chaque cours. Il peut s'agir de tests « classiques » (petits examens, QCM, questions ouvertes et fermées), mais les apprenants apprécient beaucoup les outils et jeux en ligne : Kahoot, Quizlet et Socrative. Les exercices d'application pratique que nous faisons en cours seront également l'occasion de vérifier que les vidéos ont bien été regardées et que leur contenu a bien été assimilé.

2.2.3. Mise en pratique en classe (en présentiel ou à distance)

En présentiel, un étudiant est chargé d'expliquer le contenu de la vidéo à toute la classe. Cela permet de vérifier que la vidéo a été visionnée et comprise. Le professeur ne monopolise pas la parole et laisse les étudiants parler, s'exprimer : enseigner est la meilleure façon d'apprendre. Cela favorise les relations inter apprenants. L'enseignant s'efface et devient guide et facilitateur d'apprentissage. Les apprenants sont plus autonomes et motivés.

En cours, on met concrètement en pratique les points (conseils) abordés dans la vidéo en faisant des examens blancs et des simulations de production orale (entretien dirigé, exercice en interaction et expression d'un point de vue).

2.3. Méthodes de recherche : entretiens semi-directifs et questionnaire

2.3.1. Questionnaire

Nous avons demandé aux étudiants qui ont suivi nos cours de préparation au DELF de répondre à un questionnaire dont voici les questions :

- Les capsules sont-elles intéressantes et utiles ?

Pour chaque vidéo, les apprenants doivent dire si la capsule est “très intéressante et utile”, “plutôt intéressante et utile”, “peu intéressante et utile” ou “pas du tout intéressante et pas du tout utile”.

- Les vidéos sont-elles claires et facilement compréhensibles ?
“Oui”, “non” ou “moyennement claires et compréhensibles”.
- Les sous-titres en français sont-ils utiles ?
- Faudrait-il ajouter des sous-titres en chinois ?
- Faire des capsules vidéo pour les cours de préparation au DELF, est-ce une bonne idée ?
- La classe inversée pour le cours de préparation au DELF, est-ce une bonne idée ?
- Quelles autres capsules vidéo faudrait-il faire ?
- Conseils pour améliorer le cours de préparation au DELF.

2.3.2. Entretiens semi-directifs : profil des personnes interrogées

Nous avons interrogé six personnes : trois professeurs de FLE de nationalité française qui enseignent le FLE dans des écoles de langues et à l'université à Taipei, un professeur de FLE à Paris, un enseignant universitaire de Montréal et une enseignante philippine qui travaille à Manille. Afin d'assurer l'anonymat de ces personnes, leurs prénoms ont été changés.

Lisa :

Lisa est une jeune enseignante de FLE qui donne des cours privés en ligne, travaille à temps plein dans un centre privé de langue qui a ouvert à Taipei il y a un an et qui donne quatre heures de cours de conversation à l'Université de la Culture Chinoise en tant que lectrice vacataire à temps partiel. Elle a obtenu un master LLCE anglais-chinois, mention FLE à l'Université d'Artois, en 2020. Elle a fait un stage FLE pendant un été à Boulogne-sur-Mer où elle a aidé une enseignante à mettre en place une approche de classe inversée avec ses apprenants. Enfin, elle a effectué son stage de 2e année de master (sept mois) à l'Alliance Française de Colombo au Sri Lanka et a été assistante de langue française à l'Université de la Culture Chinoise pendant l'année universitaire 2019-2020.

Clara :

En deuxième année de licence LEA anglais-chinois, Clara a fait un échange universitaire d'un an à l'Université de la Culture Chinoise. En première année de master, elle a fait un stage d'un mois en Roumanie, puis a été assistante de français pendant un an à l'Université Nationale Centrale de Taïwan. Maintenant, elle enseigne à temps plein dans une école de langues privée à Taipei.

Aurore :

Le parcours d'Aurore ressemble beaucoup à celui de Clara. En effet, tout comme Clara, Aurore a obtenu une licence LEA à l'Université d'Artois et a effectué un échange universitaire d'un an à

l'Université de la Culture Chinoise pendant un an, quand elle était en deuxième année. Aurore a aussi fait un stage dans un lycée en Roumanie, mais ensuite, elle est partie à Odessa, en Ukraine, où elle a effectué un stage de trois mois à l'Alliance Française, dans un lycée et à l'université. Pas très satisfaite de cette expérience, Aurore a décidé de faire un autre stage, en Espagne cette fois, où elle a donné des cours en ligne pendant une durée de 4 mois. Maintenant, elle travaille à temps plein dans la même école de langues privée que Lisa.

Jasmine :

De nationalité philippine, Jasmine a obtenu une licence de langue et littérature française à l'Université Nationale des Philippines à Manille. Elle a donné des cours pour débutants dans cette même université juste après avoir obtenu son diplôme. Ensuite, elle a reçu une bourse du gouvernement français et a fait un master de didactique du FLE - mention ingénierie de la formation - à Paris 3. En 2016, après avoir validé son master, elle a repris son poste d'enseignante de français à l'Université des Philippines où elle enseigne encore aujourd'hui. Jasmine est également la directrice de l'Association des Professeurs de Français des Philippines (APFP).

Alain :

Alain est professeur à l'Université de Montréal, spécialiste en sciences de l'éducation. Il a fait une licence de langue et civilisation chinoise à l'Inalco, puis une maîtrise de didactique du FLE à l'Université de Franche Comté à Besançon. Il a fait, ensuite, un DESS

de management culturel à Paris 8 et un doctorat en sciences de l'éducation à Montréal.

Stéphane :

Avant de s'intéresser à la didactique du FLE, Stéphane a fait une maîtrise de psychologie - mention psychologie clinique - à Paris. C'est en remplaçant un ami qui travaillait dans une association franco-chinoise qu'il a découvert sa vocation pour le FLE. Il a constitué un dossier de validation des acquis professionnels et académiques à l'Université René Descartes (Paris 5) et a directement été accepté en 3e année de licence de didactique du FLE. Après avoir obtenu son master 1, il a été embauché à Campus Langues, une école de FLE à Paris. Il a ensuite passé trois ans au Japon où il a enseigné le FLE et l'anglais dans plusieurs écoles de langues, essentiellement dans le Kansai, à Osaka et à Kobe. Après cela, il est revenu à Paris, à Campus Langues où il enseigne encore aujourd'hui.

2.3.3. Entretiens semi-directifs : questions

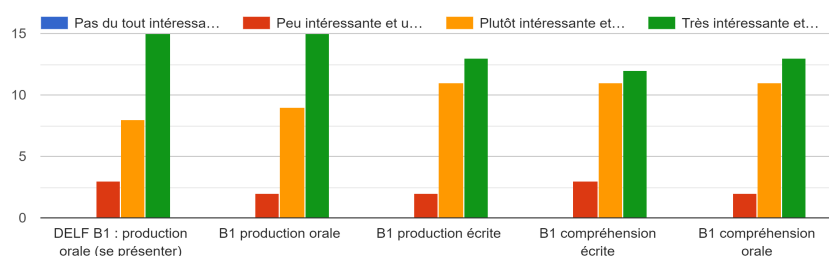
Afin d'obtenir des informations précises et ciblées, nous avons réalisé six entretiens semi-directifs. Ils se sont déroulés en trois étapes : présentation des parcours personnels et professionnels des personnes interrogées, expérience et méthodes en ce qui concerne les cours de préparation au DELF et enfin connaissances et expérience de l'approche de classe inversée et/ou hybride.

3. Résultats

3.1 Les questionnaires

3.1.1. Intérêt et utilité des capsules vidéo

Les capsules sont-elles intéressantes et utiles ?



Comme nous pouvons le voir sur ce graphique, la plupart des étudiants jugent les vidéos utiles et intéressantes. Les deux capsules concernant les épreuves individuelles du DELF sont les vidéos les plus appréciées des apprenants. Deux éléments peuvent expliquer ces résultats : le grand besoin de formation des apprenants en ce qui concerne cette activité langagière et la pertinence des conseils prodigués dans ces vidéos.

a. Le besoin de formation en production orale

Ici, l'adéquation entre les attentes des apprenants et leur besoin réel semble évident. Ils sentent clairement qu'ils ne sont psychologiquement et techniquement pas prêts pour les épreuves individuelles du DELF. En outre, quand on observe les résultats du DELF, on s'aperçoit que c'est certes en compréhension orale que les apprenants ont les moins bonnes notes, mais qu'ils ont également de grandes difficultés en production orale, par rapport à l'écrit. Si nous

avons la possibilité de garder un nombre d'apprenants limité dans la classe (25 élèves maximum), la classe inversée peut être une solution particulièrement efficace. Comme nous l'avons vu précédemment, cette approche permet d'utiliser le temps en classe à la mise en pratique essentielle à l'appropriation d'une compétence de communication. L'accompagnement de l'enseignant et la pratique entre pairs permettent aux apprenants d'être techniquement prêts pour les épreuves de production orale du DELF. Se sentant prêts, les élèves auront confiance en eux et ne seront donc plus dans la situation d'insécurité linguistique qui les bloquent tant pendant l'examen.

b. La pertinence des conseils prodigués dans les vidéos

Notre expérience de cours de préparation au DELF (cours collectifs et cours privés) et nos nombreuses participations aux épreuves individuelles du DELF, en tant qu'examineur nous permettent d'avoir une vision claire de ce qui est demandé aux apprenants lors des examens. Aussi, nous avons pu élaborer des techniques claires et efficaces pour les étudiants :

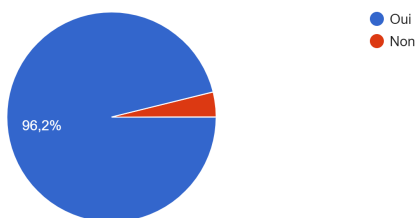
- Un ensemble de phrases pour se présenter et répondre aux questions des examinateurs pendant l'entretien dirigé.
- Une typologie de tous les différents sujets que l'on peut trouver dans la partie nommée "exercice en interaction" : les actes de langage, les éléments sociolinguistiques à prendre en compte (tutoiement ou vouvoiement, dialogue formel ou informel, etc.), ainsi que les compétences linguistiques et pragmatiques qui seront mobilisées lors de cet exercice.

- Une méthodologie en 5 points, très claire et très guidée pour présenter le document déclencheur et des techniques faciles et efficaces pour exprimer son point de vue dans la troisième et dernière partie de l'épreuve de production orale : expression d'un point de vue.

Comme le montrent les deux graphiques suivants, les étudiants approuvent largement l'utilisation des capsules vidéo, d'une part, et plus largement, la mise en pratique de la classe inversée, d'autre part.

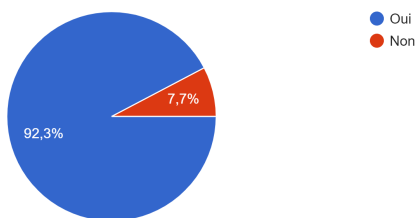
Faire des capsules vidéo pour les cours de préparation au DELF, c'est une bonne idée ?

26 réponses



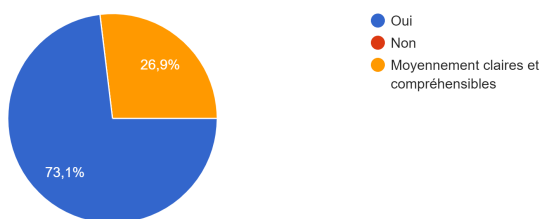
La classe inversée pour le cours de préparation au DELF, est-ce une bonne idée ?

26 réponses



3.1.2. Clarté et compréhension des vidéos

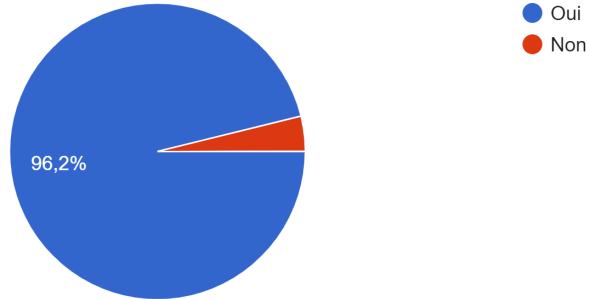
Les vidéos sont-elles claires et facilement compréhensibles ?
26 réponses



73,1 % des apprenants trouvent les vidéos claires et facilement compréhensibles et 26,9 % pensent qu'elles sont moyennement claires et compréhensibles. Même si ces chiffres sont relativement positifs, nous devons améliorer la clarté des vidéos en ralentissant notre débit de parole et en simplifiant le lexique et la structure syntaxique des phrases. Nous pourrions également raccourcir les vidéos pour éviter un temps de concentration trop long des étudiants. Parmi les commentaires laissés par les étudiants, nous trouvons le message suivant : “多點簡單圖片可能會幫助我們更有印象” (traduction : utiliser des images ou photos simples pourrait nous aider à mieux comprendre et retenir l'information). Aussi, nous pourrions faire apparaître les mots et principes clés sur l'écran, pendant le visionnage, ainsi que des photos, images et cartes mentales simples. Cela devrait aider les apprenants à visualiser les informations un peu trop abstraites pour eux.

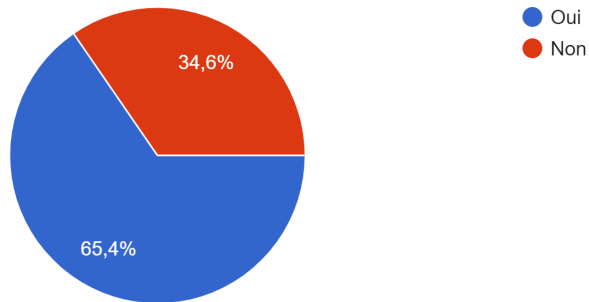
Les sous-titres en français sont-ils utiles ?

26 réponses



Faudrait-il ajouter des sous-titres en chinois ?

26 réponses



Ajouter des sous-titres en français est une opération un peu chronophage et fastidieuse, mais elle semble nécessaire. En effet, 96,2 % des apprenants jugent les sous-titres en français utiles. Un étudiant a d'ailleurs écrit ce commentaire, un peu plus bas dans le questionnaire : “我覺得加個法文字幕就很好了~” (traduction : Je pense que c'est très bien d'avoir des sous-titres en français). En revanche, même si 65,4 % aimeraient avoir des sous-titres en chinois,

nous ne pensons pas que ce soit une bonne idée. En réalité, si les vidéos sont suffisamment claires, les sous-titres en chinois ne sont pas souhaitables. Apprendre une langue en immersion, surtout avec des étudiants de niveau intermédiaire et avancé, est la meilleure façon de l'assimiler. Les documents (vidéo, audio, écrits...) et les cours tout en français permettent une exposition maximale à la langue cible. Cela permet de travailler les activités de réception mais également celles de production parce que l'apprenant va mémoriser et imiter des mots, des phrases et des structures. Petit à petit, il sera amené à penser en français et fera des progrès fulgurants.

3.1.3. Autres remarques des apprenants

Nous avons posé les deux questions suivantes aux étudiants :

- Quelles autres capsules vidéo faudrait-il faire ?
 - Avez-vous des conseils pour améliorer le cours de préparation au DELF ?
- a. Première question : Quelles autres capsules vidéo faudrait-il faire ?

Comme l'indique le commentaire suivant : « Inviter un/une étudiant(e) pour pratiquer les exercices avec vous ensemble dans le vidéo », faire une capsule vidéo montrant une ou plusieurs simulations d'examen, comme cela est prévu, est pertinent. En outre, l'apprenant conseille ici de faire intervenir des apprenants à l'intérieur des différentes capsules. Cette recommandation nous semble très intéressante et nous prévoyons d'ajouter des passages où nous

pratiquons avec un étudiant, en particulier dans les vidéos dédiées à la production orale car c'est l'activité langagière qui angoisse le plus les apprenants et pour laquelle ils ont le plus besoin d'être rassurés et d'avoir des exemples précis. En revanche, le commentaire « La différence entre l'oral et l'écrit » ne nous semble pas pertinent car les activités langagières sont traitées dans des vidéos différentes. La confusion entre oral et écrit n'est pas vraiment possible.

- b. Deuxième question : Avez-vous des conseils pour améliorer le cours de préparation au DELF ?

Les commentaires « 課程中多做聽力、口說的練習 » (traduction : il faut faire plus d'exercices de compréhension et de production orale) et « Mettre en place des activités simples » montrent qu'il faut vraiment bien expliquer aux apprenants le principe de fonctionnement de la classe inversée. Il semble que les apprenants n'ont pas très bien compris que la mise en pratique est principalement réservée à la classe (à distance ou en présentiel).

3.2 Entretiens semi-directifs

3.2.1. Tableaux récapitulatifs

Lisa :

Cours de préparation au DELF	
Public	- Apprenants de l'AF du Sri Lanka

	<ul style="list-style-type: none"> - Apprenant de l'AF de Taïwan à Taipei - Étudiants de 3e et 4e année du département de français à Wenhua
Activité langagière travaillée	Les quatre activités langagières sont travaillées, mais en classe, Lisa insiste plus sur les activités de production (orale et écrite).
Matériel utilisé	“ABC DELF”
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Ensemble : travail sur la structure, la méthodologie. - En petits groupes : “ils devaient travailler ensemble pour voir quelle était la meilleure façon de faire” une production écrite - En binôme : répartis par niveau, les apprenants écrivent et pratiquent des dialogues (exercice en interaction de la production orale).
Difficultés rencontrées	<p>Au Sri Lanka :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problèmes culturels liés au sujet, par exemple le fait d'avoir des colocataires (sujet de production orale), alors que ça n'existe pas au Sri Lanka. <p>À Taïwan :</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Problème de structure, de méthodologie en particulier pour la production écrite. Les apprenants taïwanais n'ont pas l'habitude d'écrire des textes argumentatifs. Les étudiants ne savent pas comment faire, les introductions, les conclusions, et comment développer les idées. Manque de cohésion et de cohérence.- Les apprenants ne font pas leurs devoirs à la maison.
Choses qui marchent	<ul style="list-style-type: none">- Voir d'abord la méthodologie ensemble, puis faire travailler et pratiquer les apprenants en petits groupes ou en binôme.- Varier les modalités d'enseignement.
Classe inversée / hybride	
<ul style="list-style-type: none">- Mise en place de la classe inversée lors du stage de Lisa à Boulogne-sur-Mer, pendant une semaine, en binôme avec une autre enseignante.- Niveau des apprenants : C1- Les apprenants avaient beaucoup d'activités : cours de français le matin, activités sportives l'après-midi et culturelles le soir. Ils n'avaient donc pas vraiment le temps de faire ce qu'il leur était demandé à la maison.- Les capsules n'étaient peut-être pas très claires car il fallait	

souvent réexpliquer en cours.

Clara :

Cours de préparation au DELF	
Public	B1 : Cours privés, Cours privés, étudiants de « buxiban » (écoles privées de soutien scolaire ou de cours du soir). B2 : Cours privés, étudiants de Zhongyang.
Activité langagière travaillée	Production orale
Matériel utilisé	« ABC DELF »
Techniques	B2 : <ul style="list-style-type: none">- Travail à partir du/des thème(s) abordé(s) et imposé(s) au B2- Travail à partir d'articles trouvés dans le manuel- Vocabulaire sur les thèmes- Expression du point de vue : comment bien exposer son point de vue, comment bien structurer son exposé.
Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none">- Élèves qui n'avaient pas le niveau et avaient beaucoup de lacunes.- Rattraper les lacunes des apprenants faibles alors qu'on n'a pas le temps.

Choses qui marchent	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter : leur demander de répéter leur présentation à chaque cours, même si ça les embête. - Exercice en interaction : bien analyser le sujet, bien utiliser « tu » et « vous », bien aider l'étudiant à se positionner dans son personnage. - Pour l'exposé, donner aux apprenants des phrases types qu'ils vont apprendre par cœur et réutiliser.
Classe inversée / hybride	
Pas d'expérience ou de mise en pratique	

Aurore :

Cours de préparation au DELF	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Étudiants de l'université Zhengda, B2 pour les étudiants de 4e année.
Activité langagière travaillée	<ul style="list-style-type: none"> - B1 : compréhension orale - B2 : production orale
Matériel utilisé	NA
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Dix semaines de préparation, six semaines d'explication de la méthode et de pratique et quatre semaines de simulations.

	<p>Les six premières semaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au début, bonne explication de la méthode - Lecture du texte en classe - Rédaction de l'introduction en binôme - Feedback direct - Rédaction de la conclusion - Énumération des arguments pendant 10 minutes <p>Les quatre dernières semaines :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simulations de la production orale
<p>Difficultés rencontrées</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Production orale B2 : beaucoup de stress et d'angoisse de la part des étudiants parce qu'ils appréhendent beaucoup. Ils ont très peur. - Ce n'est pas dans leur habitude ici les Taïwanais, d'analyser, d'argumenter. - Manque de temps pour travailler ensemble la CO et la CE (cours de 2h seulement). - Seule une étudiante envoyait ses productions écrites pour être corrigées.
<p>Choses qui marchent</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procéder par étapes, petit à petit. - Demander aux apprenants de travailler la compréhension (écrite et orale) à la maison, ainsi que la production orale et consacrer le temps de classe à la production orale. - Commencer par bien expliquer la méthode. - Alternier les modalités de travail : en grand groupe (explication de la méthode, lecture des textes), en binôme (rédaction de l'introduction et de la conclusion) et de façon individuelle (argument pour les parties principales).

	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des feedbacks directs. - Consacrer les dernières semaines à la simulation de l'examen.
Remarques	<ul style="list-style-type: none"> - Peu d'étudiants (4 à 5) - Elles s'inscrivent aux cours de DELF parce qu'elles vont en France l'année prochaine. - En 4e année, tous les étudiants sont niveau B2 - Pas d'obligation au niveau du DELF
Classe inversée / hybride	
<ul style="list-style-type: none"> - Avec les étudiants en cours particulier mais pas avec les cours en groupe. - Vidéos regardées en classe. - Les apprenants ne font pas les choses qu'on leur demande de faire à la maison. Ils ne regardent pas les vidéos et on doit les repasser en classe. - Surcharge de travail à la maison. - Ça marche bien en cours particuliers. Ça permet de ne pas perdre de temps (à lire un texte en cours, etc.). 	

Jasmine :

Cours de préparation au DELF	
Public	NA
Activité	NA

langagière travaillée	
Matériel utilisé	NA
Techniques	NA
Difficultés rencontrées	NA
Choses qui marchent	NA
Classe inversée / hybride	
Public	Classe de débutants complets, une quinzaine d'apprenants
Matériel utilisé	Documents créés par l'enseignante à partir du manuel « Alter Ego »
Technique / Manière de faire	<p>Les apprenants travaillent d'abord seuls à la maison à partir des documents créés par l'enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercices de compréhension (liens vers des dialogues ou des vidéos) - Points grammaire et/ou vocabulaire - Exercices d'application - Production <p>En cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pratique et correction des exercices

Alain :

Cours de préparation au DELF	
Public	NA
Activité langagière travaillée	NA
Matériel utilisé	NA
Techniques	NA
Difficultés rencontrées	NA
Choses qui marchent	NA
Classe inversée / hybride	
	<ul style="list-style-type: none"> - Ça fonctionne surtout dans les programmes d'ingénierie, de la biologie mais en langues étrangères, il n'en a jamais entendu parler. - Approche populaire en Amérique du Nord et en Europe maintenant mais pas en Asie car on est encore au paradigme du maître et pas encore au paradigme de l'apprenant. - Cette approche doit être assez déstabilisante pour les Taïwanais au départ -> disparition des points de repère habituel. - Il en a fait pas mal quand il était à Fu Jen sans le savoir.
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Chercheurs universitaires en sciences de l'éducation
Technique/ Manière de faire	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant demande d'abord aux chercheurs de trouver un sujet qui les intéresse. - Il leur demande ensuite de chercher des informations.

	<ul style="list-style-type: none"> - En groupe, les apprenants doivent faire une synthèse et la présenter à d'autres groupes qui la critique. <p>Exemple de la recherche d'articles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il leur donne pour mission de faire un PDF avec deux articles d'une quinzaine de pages chacun sur ce sujet. Ils disposent de trois heures pour le faire mais leur préconise d'y passer une heure seulement (pour limiter le temps de travail et la pression). - En classe, ils présentent les articles qu'ils ont trouvés.
Difficultés rencontrées	<ul style="list-style-type: none"> - Le fait que les apprenants ne savent pas quoi faire avec les informations qu'ils ont trouvés.
Choses qui marchent	<ul style="list-style-type: none"> - Il faut bien guider les apprenants en amont. - Il faut fonctionner par objectifs, par mission : "La mission pour la fois prochaine, ça sera d'arriver à ça, ça, ça".

Stéphane :

Cours de préparation au DELF	
Public	<ul style="list-style-type: none"> - Jeunes adultes, adultes qui prennent des cours de français dans un centre de langue à Paris (Campus Langues).
Activité langagière	<ul style="list-style-type: none"> - CO, CE et PE

travaillée	
Matériel utilisé	- Tests du manuel Édito
Techniques	- Quelques entraînements ponctuels de CO, CE et PE pendant les cours de français général.
Difficultés rencontrées	NA
Choses qui marchent	NA
Examineur-correcteur du DELF	Non
Remarques	- Pas de cours spécifiques de préparation au DELF.
Troisième partie : la classe inversée / hybride	
<ul style="list-style-type: none"> - Uniquement avec les niveaux avancés : B2 et C1 - Mise en place de projets (sans plus de précisions) - Préparation d'un débat à la maison au niveau C1 - Préparation d'exposé sur un thème précis négocié avec les apprenants 	
<ul style="list-style-type: none"> - Ça fonctionne uniquement si tout le monde fait le travail à la maison. - Il l'a fait dans une classe entièrement en distanciel, ⅔ des apprenants travaillaient vraiment et les autres ne faisaient quasiment rien. 	

3.2.2. Analyse des entretiens

Lisa, Clara et Aurore se connaissent et ont un parcours scolaire et professionnel assez similaire. Elles se sont connues à l'Université de la Culture Chinoise lors de leur échange universitaire (année scolaire 2016-2017). Elles ont beaucoup aimé leur séjour à Taïwan et ont voulu revenir étudier ou travailler sur l'île. Aussi, quand elles étaient à Wenhua, elles s'occupaient activement du salon français. C'est d'ailleurs cette expérience qui leur a donné envie de faire du FLE. En revanche, le profil des trois autres enseignants interviewés est très différent : Jasmine évolue aux Philippines, Alain est un expert en sciences de l'éducation à Montréal et Stéphane enseigne le FLE à Paris. Il nous a semblé pertinent d'effectuer au moins la moitié de nos entretiens semi-directifs avec des enseignantes qui travaillent à Taïwan, connaissent nos problématiques et notre public. En interviewant Alain, nous avons voulu approfondir nos connaissances sur la classe inversée en collectant des informations importantes données par un spécialiste. Enfin, grâce à Jasmine et Stéphane, nous avons pu prendre du recul et élargir notre recherche en prenant en compte le point de vue de deux enseignants qui travaillent dans des environnements différents du nôtre.

Tous les enseignants interviewés enseignent à des adultes (ou jeunes adultes) qui apprennent le français dans une université ou dans un centre de langue. Les activités langagières les plus travaillées en classe sont celles de production écrite et orale, la plupart des enseignants interviewés estimant que les activités de réception (compréhension écrite et orale) peuvent se faire en autonomie à la

maison. Les professeurs sont confrontés au problème de manque de temps et souhaitent optimiser le temps passer en classe en relayant à la maison les activités qu'ils pensent que les apprenants peuvent faire tout seuls. De notre côté, nous pensons que même si l'objectif ultime est de donner aux apprenants le maximum d'autonomie, les activités de compréhension nécessitent un accompagnement de la part de l'enseignant. Seuls, les apprenants ne sont souvent pas capables de mettre en place des stratégies de compréhension efficaces et ont besoin d'être guidés par leur professeur. En revanche, nous sommes convaincus que les activités d'explications méthodologiques qu'effectuent les enseignants en classe, peuvent être faites en autonomie, en visionnant des capsules vidéo et en remplissant une feuille de route ou en répondant à un questionnaire.

Les points positifs des techniques de classe utilisées par Lisa sont d'une part l'utilisation d'une grande variété de mode de travail - en grand groupe, en petits groupes et en binômes - et d'autre part, la valorisation des relations inter apprenants. Rappelons ici que la collaboration entre pairs, en classe, est un des objectifs de la classe inversée. Aurore propose un programme de préparation au DELF bien structuré avec également une grande variété de modes de travail et d'activités : explication de la méthode et lecture de texte en grand groupe, rédaction (de l'introduction, des arguments et de la conclusion) en petits groupes et simulation de production orale. Comme nous venons de le mentionner, nous pensons que la première partie de son travail gagnerait à être réalisée en autonomie, à la maison. Jasmine et Alain sont les deux enseignants dont le travail se rapproche le plus de la classe inversée. D'abord, Jasmine demande à ses apprenants de voir

la leçon à la maison et Alain leur dit d'effectuer des recherches théoriques et méthodologiques tout seuls. Les apprenants sont ensuite très actifs en classe : ils pratiquent (avec Jasmine), font des synthèses en groupes et s'auto critiquent (avec Alain). L'enseignant est vraiment là pour guider, accompagner les apprenants et faciliter l'apprentissage. En outre, le matériel pédagogique utilisé par Jasmine n'est pas une simple adaptation, il est spécialement créé pour les cours en ligne et la classe inversée. Les étudiants de master d'Alain, de leur côté, disposent de trois heures pour faire le travail demandé, mais pour limiter le temps de travail à domicile et pour ne pas leur donner trop de pression, Alain leur préconise d'y consacrer seulement une heure. La nature du travail à la maison et le temps qui y est consacré doivent être contrôlés, autrement nous revenons à un mode d'enseignement traditionnel et il s'agit donc plus de classe inversée.

3.3 Les atouts de la classe inversée

a. Apprentissage différencié

La classe inversée favorise un enseignement différencié parce que la gestion du temps scolaire proposée par cette démarche permet de mieux prendre en compte les rythmes et les profils d'apprentissage. À la maison, chaque apprenant peut s'appropriier les contenus du cours à son rythme. Le travail réalisé à la maison laisse davantage de place pour la rétroaction pédagogique en classe. Enfin, l'apprentissage collaboratif permet à l'enseignant d'apporter un soutien personnalisé à certains apprenants, pendant que les autres travaillent en autonomie.

b. Utilisation du numérique

La classe inversée favorise l'usage du numérique du fait notamment de l'utilisation de capsules vidéo réalisées ou non par l'enseignant lui-même. Cet outil permet de développer la motivation des apprenants immergés dans l'ère du numérique et de renforcer les liens entre enseignants et apprenants. La plupart du temps, des questionnaires en ligne et une feuille de route accompagnent les capsules vidéo. Les résultats des questionnaires fournissent à l'enseignant de précieuses informations quant à la progression des apprenants et permettent d'identifier les difficultés qu'ils rencontrent.

c. Interactions

La classe inversée favorise les interactions étant donné que le temps de classe est principalement consacré à des activités collaboratives. La démarche de classe inversée permet d'externaliser le volet magistral du cours afin de favoriser les échanges dans la classe et de rendre le cours en présence plus dynamique. Le travail de groupe, les interactions entre pairs, les échanges d'idées ou encore le partage de connaissances entre les apprenants et l'enseignant stimulent le plaisir d'apprendre.

d. Construction mutuelle des connaissances

La classe inversée favorise la construction mutuelle des connaissances puisque l'enseignement / apprentissage s'effectue à travers le tutorat entre pairs. Le temps de classe consacré à la

mutualisation des savoirs et des savoir-faire en classe profite à tous les apprenants. Ceux qui ont le plus de difficultés bénéficient du soutien et des explications de ceux qui ont davantage de facilités. Ces derniers renforcent leur compréhension et leur apprentissage en partageant leurs connaissances avec les autres.

e. Autonomie des apprenants

La classe inversée favorise l'autonomie de l'élève dans la mesure où l'apprenant doit gérer seul ses apprentissages à la maison. La démarche de classe inversée tend à responsabiliser l'apprenant dans son apprentissage car il doit s'appropriier seul à la maison les contenus essentiels du cours. C'est à lui de prendre l'initiative de consulter éventuellement des ressources complémentaires.

f. Développement professionnel des enseignants

La classe inversée favorise le développement professionnel des enseignants car les capsules vidéo offrent un corpus pour mener une analyse réflexive. L'enregistrement, l'écoute et la mutualisation de capsules vidéo réalisées par l'enseignant, le mènent à s'interroger sur ses difficultés et à s'y confronter. Cette démarche le pousse également à revoir sa posture. Il n'est plus le détenteur du savoir, mais un guide dans la co-construction des apprentissages de ses apprenants.

3.4 Limites et tentative de remédiation

Problème 1 :

Les apprenants ne disposent pas tous d'une bonne connexion

nécessaire à la réalisation de certaines activités.

Solutions :

Il serait utile de prévoir une version des contenus pédagogiques accessible hors ligne (clé USB ou DVD, par exemple). On pourrait également proposer aux apprenants de fréquenter un espace connecté et ouvert après les heures de cours (médiathèque, salle informatique, etc.). Aussi, les enseignants devraient inviter les apprenants à constituer des groupes de travail en dehors de la classe. Enfin, il nous semble important d'encourager les élèves à mutualiser les connaissances qu'ils auront découvertes en autonomie au début de chaque cours.

Problème 2 :

L'enseignant ne maîtrise pas l'utilisation des outils multimédias.

Solutions :

De manière générale, les enseignants devraient se situer dans une dynamique de formation continue, en présence ou à distance. Cependant, en cas de difficultés, ils peuvent toujours solliciter les compétences des apprenants et de l'équipe pédagogique. Il est aussi possible de commencer par inverser la classe sans l'utilisation d'outils multimédias.

Problème 3 :

La mise en place d'une classe inversée et la préparation des capsules

vidéo prennent du temps.

Solutions :

Inverser la classe peut se faire de manière progressive en exploitant d'abord les ressources existantes. Les enseignants pourraient aussi mutualiser le matériel pédagogique élaboré entre pairs ou constituer des groupes de travail avec l'équipe pédagogique. En produisant les vidéos avec les apprenants ou avec l'équipe pédagogique, les professeurs pourraient gagner du temps, tant en impliquant les acteurs de la classe.

Problème 4 :

Les apprenants peuvent se montrer réticents à la démarche de la classe inversée.

Solutions :

Il est important de bien expliquer notre démarche et d'en exposer les atouts aux apprenants. Le rôle de chacun, apprenant et enseignant, devra être clair pour tout le monde. Les enseignants devront, dès le début, exprimer leurs attentes envers les étudiants. Aussi, la mise en place de la classe inversée et la familiarisation des apprenants avec le travail collaboratif se feront progressivement.

Problème 5 :

Les apprenants ne consultent pas les ressources pédagogiques avant le cours en présence.

Solutions :

Les objectifs de chaque étape devront être exposés clairement. Les professeurs devront insister sur l'importance de prendre connaissance des apports théoriques en amont du cours en présence. Les supports pédagogiques proposés gagneront à être courts, simples et dynamiques. Les enseignants pourraient proposer des activités dont l'objectif ne peut être atteint sans une lecture ou une écoute attentive. Enfin, il nous semble indispensable de faire un point en début de cours sur l'état des connaissances de chacun.

Conclusion

Les étudiants inscrits au département de français de l'Université de la Culture Chinoise à Taipei doivent réussir le DELF B1 pour valider leur cursus et obtenir leur diplôme. Pour les préparer, ils bénéficient d'un programme semestriel de quatre séances de deux heures chacune. Afin d'optimiser ces séances et de permettre aux apprenants de bien préparer l'examen, nous avons eu l'idée de mettre en place un dispositif inspiré de la classe inversée. Aussi, nous avons réalisé des capsules vidéo présentant les modalités de l'examen et prodiguant des conseils pour le réussir. Par ailleurs, des vidéos montrant des simulations des trois parties de l'épreuve individuel (entretien dirigé, exercice en interaction et expression d'un point de vue) sont en cours d'élaboration. Le temps de cours est ainsi entièrement consacré à l'entraînement au DELF B1.

Nous avons demandé aux apprenants qui ont suivi ces cours de

répondre à un questionnaire. Les résultats obtenus indiquent clairement que les étudiants sont très satisfaits de la démarche de classe inversée que nous avons mise en place pour optimiser ces cours. Ils jugent en effet les vidéos “très intéressantes”, “utiles”, suffisamment “claires et compréhensibles”. La classe inversée leur semble être une “bonne idée”. Ils nous conseillent tout de même de réaliser des vidéos de simulation de production orale et nous sommes justement en train de faire ces vidéos. En outre, les entretiens semi-directifs que nous avons effectués auprès d’enseignants nous ont permis de trouver des solutions aux problèmes rencontrés pendant nos séances de préparation au DELF. Nous avons ainsi pu améliorer notre programme de cours.

La classe inversée présente de nombreux atouts, mais a aussi des limites que nous devons prendre en compte, la limite la plus importante étant la motivation des apprenants. Aussi, dans notre cas, réussir le DELF B1 nous semble un objectif assez fort pour motiver les apprenants car il correspond à un besoin réel (ils doivent réussir le DELF B1 pour avoir leur diplôme ou pour pouvoir faire un échange universitaire en France). Ce dernier point semble être la condition *sine qua non* à la réussite d’un projet de mise en application de la classe inversée.

Bibliographie :

Ouvrages :

Cailliez J-C., (2017), *La Classe inversée - L'Innovation pédagogique par le changement de posture*, Ellipses.

Dumon A., Berthiaume D., (2016), *La Pédagogie inversée - Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*, De Boeck.

Bergmann J. et Sams A., (2016), *La classe inversée*, Reynald Goulet.

Bergmann J., Sams A. et Girard M-A., (2015), *Apprentissage inversé*, Reynald Goulet.

Devauchelle B., (2019), *Inverser la classe*, ESF Éditeur.

Eid C., Oddou M. et Liria P., (2019), *La classe inversée*, CLE International.

Faillet V., (2014), *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*, Descartes et Cie.

Kahn S., (2013), *L'Éducation réinventée*, JC Lattès.

Lebrun M. et Lecoq J., (2015), *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit !*, Canopé éditions.

Taurisson A. et Herviou C., (2015), *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée*, ESF Éditeur.

Tricot A., (2017), *L'innovation pédagogique*, Retz.

Articles :

Dufour H., “La classe inversée”, *Technologie*, septembre-octobre 2014, n°193, p.44-47. [Consulté le 29 août 2017] (revue éditée par Canopé : <https://www.reseau-canope.fr>)

Dupuis M-A., Les tutos de MADA, *Padlet*, [Consulté le 29 août 2017].

Elourdani K., “La classe inversée”, *Eupronet, le réseau des professionnels de l'éducation*, 9 mars 2015, [Consulté le 29 août 2017].

Frenette C., La classe inversée, *Fédération des établissements d'enseignement privés*, 22 novembre 2012, [Consulté le 29 août 2017].

Lebrun M., “L'école de demain : entre MOOC et classe inversée”, *Économie et management*, juin 2015, n°156, p.41-47. [Consulté le 29 août 2017].

Soulié M., Les classes inversées, les capsules, *Padlet*, [Consulté le 29 août 2017].

Sitographie :

Association Inversons la classe, La classe inversée en deux mots, *Inversons la classe !*, [Consulté le 29 août 2017], <https://inversonslaclasse.fr/category/pedagogie-numerique/>

Bien Enseigner, [Consulté le 29 août 2017], <https://www.bienenseigner.com/la-classe-inversee-enseigner->

[autrement/](#)

Le Blog de Philippe Liria, [Consulté le 29 août 2017],
<https://philliria.wordpress.com/2016/05/30/quand-lactionnel-et-la-classe-inversee-font-bon-menage/>

Innovations Education, Reverse padagogy, [Consulté le 29 août 2017],
<http://innovationseducation.ca/reverse-pedagogy/>

Le Livre scolaire, Prof Power, [Consulté le 29 août 2017],
<https://profpower.livrescolaire.fr/repenser-lamenagement-de-la-classe/>

“Repenser l’aménagement de la classe”, Prof Power, [Consulté le 24 août 2022],
<https://profpower.livrescolaire.fr/repenser-lamenagement-de-la-classe/>

Ludovia Magazine, Classe inversée. *Ludomag*, 2016, [Consulté le 29 août 2017],
<https://www.ludomag.com/tag/inversons-la-classe/>

VNI, nousvousils, l’e-mag de l’éducation. Classe inversée, VNI, nousvousils, *l’e-mag de l’éducation*, 2014, [Consulté le 29 août 2017],
<https://www.vousnousils.fr/2015/06/04/classe-inversee-histoire-geographie-570285>

“La salle de classe a un impact sur les résultats scolaires”, Algeco, *Construire l’école de demain*, [Consulté le 24 août 2022],
<https://www.algeco.fr/mag/architecture/construire-l-ecole-de-demain>

“Aménager sa salle de classe en double U”, Le blog d’innovation

pédagogique, [Consulté le 24 août 2022],
<https://lebip.wordpress.com/2017/03/27/amenager-sa-salle-de-classe-en-double-u/>

本論文於 2022 年 10 月 25 日到稿，2022 年 12 月 2 日通過審查

Adopter des stratégies pour animer une interaction pédagogique asymétrique par visioconférence et par audioconférence

洪毓嫻* / Yu-Hsien, Hung

Anne-Laure FOUCHER**

Ciara Wigham ***

李珮華****/ Pei-Wha, CHILEE

【摘要】

2020 年新冠肺炎於全球蔓延，加速線上視訊教學的發展，成為疫情期間主要的教學模式之一。然而，在線上視訊教學中，學生選擇開啟或關閉鏡頭的現象，是線上視訊教學模式中一個重要問題。視訊鏡頭的開啟或關閉，讓線上視訊教學的互動環境產生兩種交流方式：純語音模式和語音視訊模式。此現象使得線上視訊教學參與者的互動變得不相對稱。也會改變授課者與學習者的交流方式。

針對此現象，本研究以台灣淡江大學法國語文學系和法國克萊蒙對外法語教學研究所於 2022 年共同開設的單學期、同步教學的「遠距線上法語口說課」為例，對參與師生進行開放性訪談，探討在兩種不同互動模式（純語音和語音視訊）共存的教學環境中，法籍授課者如何運用不同的教學策略來幫助台灣學生增進其法語口說能力。整體而言，訪談的分析結果顯示，兩種並存的互動教學模式不會對訓練加強學生的口說能力有太大的影響。

【關鍵字】

視訊，語音，線上遠距教學，法語口說技巧，互動教學

Strategies to facilitate asymmetrical pedagogical interactions via videoconferencing and audioconferencing

【Abstract】

In 2020, the spread of COVID-19 around the world has accelerated the development of online teaching with videoconferencing tools, which has become one of the main teaching models during the pandemic. However, in online video teaching, the fact that students choose to turn on or off the camera is an important issue. The “on and off ” issue creates two different interactive communication modes: audio mode and video mode. It not only makes the interaction between participants unequal but also changes how instructors and learners communicate with each other.

To explore the issue, this study examines “Online distance French speaking skill” which was jointly launched by the Department of French Language and Literature of Tamkang University in Taiwan and the Graduate school for Teaching French as a Foreign Language of Université Clermont Auvergne in France in 2022. The study conducted “Focus groups” interviews with participants to explore different teaching strategies used by French trainee teachers to help Taiwanese students improve their French speaking skills in online teaching environment where two different interactive communication modes (audio and video+audio) coexist. After analyzing the interviews, the study shows that the two coexisting interactive teaching modes will not have much impact on the training of students' oral ability.

【Key words】

videoconferencing, audioconferencing, online distance teaching, French speaking skill, interactive pedagogy

Introduction

La pandémie du Covid-19 a accéléré le développement des formations synchrones par visioconférence. Cette généralisation des cours par visioconférence a rendu plus visible une problématique déjà connue mais peu documentée : la non-activation de la caméra des participant.e.s à une visioconférence. Les raisons de ce phénomène sont variées, elles peuvent être liées la timidité, à un souci d'intimité ou d'environnement (Telles, 2010 ; Kozar, 2015b). Ce phénomène rend l'interaction asymétrique et hétérogène. En effet, dans une telle situation d'enseignement-apprentissage, cohabitent deux modalités de communication : audio et visio.

Notre étude a pour cadre l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE). Nous nous intéressons à la gestion de l'interaction des tuteur.trice.s dans un contexte didactique où coexistent ces deux modes. Plus concrètement, nous cherchons à identifier les stratégies mobilisées par ces dernier.ère.s afin de dynamiser l'interaction et gérer les deux modalités communicatives (audio, audio et vidéo) au sein d'un groupe de binôme ou de trinôme d'apprenant.e.s.

Pour répondre à notre problématique, nous avons mis en place un dispositif synchrone *ELODI* (*Enseigner la Langue Orale à DIstance*) qui constitue le terrain d'étude de notre recherche doctorale¹. À travers la mise en œuvre du dispositif synchrone, par le biais duquel un groupe

¹ Elle est inscrite au Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) de l'Université Clermont-Auvergne et qui est coencadrée par Anne-Laure FOUCHER, Professeur du Science du Langage de L'UFR Lettres, Cultures et Sciences Humaines au Laboratoire de Recherche sur le Langage (LRL) de l'Université Clermont-Auvergne (UCA), et Ciara Wigham, Maître de Conférence en Langues Étrangères Appliquées au laboratoire de recherche ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, éducation) à l'UCA.

d'apprenti.e.s enseignant.e.s du master 2 professionnel FLE de l'Université Clermont Auvergne (désormais UCA) est intervenu en tant que tuteur.trice.s dans un cours de langue orale auquel des apprenant.e.s taïwanais.e.s de l'université de Tamkang (désormais *TKU*) participaient, nous avons recueilli différents types de données : les enregistrements des interactions, les traces écrites des participant.e.s, leurs représentations verbalisées.

S'appuyant sur une partie de notre corpus constitué de deux entretiens semi-dirigés avec les participant.e.s, le présent article a pour but de décrire les stratégies verbalisées par tuteur.trice.s quand coexistent la modalité d'audioconférence et celle de visioconférence lors d'une formation synchrone du FLE.

Après une brève synthèse sur la formation à l'enseignement des langues étrangères par visioconférence et par audioconférence et une présentation de notre terrain de recherche, nous analyserons les entretiens croisés d'un groupe de tuteur.trice.s et d'un groupe de tutoré.e.s pour révéler leurs stratégies dans la gestion de l'interaction combinant les deux modalités.

Cadre théorique

La formation à l'enseignement des langues étrangères par audioconférence

Depuis les années 2000, l'audioconférence est présente dans l'enseignement-apprentissage d'une deuxième langue (désormais L2). Du côté de l'apprenant.e, certaines études soulignent que cette modalité communicative, avec l'alternance de l'usage de la modalité audio et du clavardage, aide la réception et la production orale chez les apprenant.e.s (Vetter & Chanier, 2006 ; Mirza & Lamy, 2010).

Du côté de l'enseignant.e, Hampel (2003) note que l'interaction pédagogique par audioconférence encourage la participation des tuteur.e.s et favorise également leur travail en groupe. Elle souligne aussi l'importance de l'assiduité des tuteur.trice.s grâce à ce dispositif synchrone. Rosell-Aguilar (2007) montre que le rôle du.de la tuteur.trice est vu comme un facteur indispensable, car il véhicule la chaleur et l'humanité pour compenser l'absence des images des participant.e.s.

Quant aux stratégies mobilisées par le.la tuteur.trice dans la gestion de l'interaction dans l'environnement audio-synchrone, Jeannot, Vetter & Chanier (2006) repèrent dans leur étude qu'au lieu de fournir des rétroactions, le tuteur met l'accent sur l'intercompréhension et les prises de parole chez les tuteur.e.s, car l'essentiel était que ces dernier.ère.s aient confiance en eux-mêmes, soient encouragé.e.s à prendre la parole, et mettent en valeur leurs connaissances.

Certaines études montrent que la communication pédagogique gérée par le.la tuteur.trice est multimodale (*ibid.*, 2006 ; Wigham & Chanier, 2013 ; Cunningham, Fågersten & Holmstem, 2010). D'abord, l'audio est l'outil privilégié par le.la tuteur.trice pour piloter sa séance. Ensuite, l'utilisation du clavardage consiste à corriger des erreurs des tuteur.e.s et à ajouter des informations supplémentaires. L'usage de cet outil a pour vocation de ne pas interrompre le fil du discours des participant.e.s ni de menacer leur face (*ibid.*, 2013). Enfin, la modalité de vote (affichage d'une icône de sens positif ou négatif) et le tableau blanc sont fréquemment employés par le.la tuteur.trice pour vérifier la bonne compréhension des participant.e.s.

En bref, le.la tuteur.trice anime les interactions d'audioconférence en

manipulant de multiples modes communicatifs pour permettre la fluidité des communications, la compréhension, ainsi que le développement de la confiance en soi.

La formation à l'enseignement des langues étrangères par visioconférence

La formation en L2 par visioconférence a récemment connu un grand essor. Certaines études (Lee, 2007 ; Kozar, 2015) affirment que l'enseignement-apprentissage à distance par visioconférence avantage et dynamise l'interaction (comme celui de face-à-face). Plusieurs recherches sur cette modalité de formation notent que ces interactions favorisent le développement de la production orale chez les participant.e.s, car la caméra, qui apporte un nombre important d'indices paralinguistiques, permet une plus grande fluidité dans la prise de parole (Develotte, Guichon & Kern, 2008), facilite l'intercompréhension (Cappellini, 2014 ; Yamada & Akaroli, 2009), les négociations de sens (Nicolaev, 2010 ; *ibid.*, 2007), ainsi que la recherche du vocabulaire (Cohen & Wigham, 2018). Guichon et Cohen (2014), soulignent néanmoins que l'absence de l'image permettrait aux apprenant.e.s de se focaliser davantage sur la négociation du sens du vocabulaire.

Comme Develotte et Drissi (2013) ainsi que Guichon et Tellier (2017) l'indiquent, l'interaction par visioconférence se déroule dans un espace de communication « *fortement multimodal* » et « *flexible* ». Il est en effet totalement possible pour les locuteur.trice.s de choisir les fonctionnalités utilisées lors de la communication, vidéo, audio, clavardage (Cappellini, *Op. Cit.*).

Du côté de la formation des enseignant.e.s à l'utilisation de la

visioconférence à des fins d'apprentissage de la L2, les chercheurs se focalisent sur la gestion du rythme de l'interaction et l'ajustement des prises de parole (Kozar, *Op. Cit.* ; Dejean, Guichon & Nicolaev, 2010), sur l'assistance des ressources écraniques (Domanchin, 2020), ainsi que sur le développement des compétences sémio-pédagogiques chez l'enseignant.e, telles que la mobilisation des ressources faciales, l'emploi des gestes et du regard (Azaoui, 2015 ; Satar, 2012), la gestion de la webcam (Develotte, Guichon & Vincent, 2010 ; Guichon, 2013 ; Guichon & Wigham, 2016 ; Holt & Tellier, 2017). Enfin, Azaoui (2017) souligne l'importance des stratégies appliquées par l'enseignant.e face aux imprévus techniques. En effet, au sein de tels dispositifs synchrones, la relation pédagogique, caractérisée par la distance, est non seulement médiatisée par ordinateur mais aussi médiée par le.la tuteur.trice, une des missions du.de la tuteur.trice étant de « *manipuler la communication en cours pour maximiser les processus d'acquisition des apprenants* » (Bange, 1996 : 8). Le.la tuteur.trice est considéré.e comme un.e acteur.trice essentiel.le dans cette activité didactique médiatisée (Peraya, cité dans Drissi, 2017 : 2) et ses stratégies pédagogiques ont un rôle plus marqué que dans d'autres situations d'enseignement (Drissi, 2007).

Présentation du dispositif synchrone entre Clermont et Tamkang

Afin de mieux comprendre les stratégies des tuteur.trice.s, il est important de présenter les éléments constitutifs de la situation dans laquelle elles émergent. Dans notre cas, il s'agit du dispositif d'enseignement-apprentissage du FLE à distance, « *ELODI* » (*Enseigner la Langue Orale à DIstance*) qui constitue notre terrain de recherche. Nous évoquons la mise en place du dispositif, ses

participant.e.s, ainsi que les trois séances que nous avons retenues pour notre expérimentation.

La mise en place du dispositif pédagogique « ELODI »

Le dispositif d'enseignement-apprentissage de FLE « **ELODI** » (Enseigner la Langue Orale à DIstance) a été mis en place sur huit semaines entre septembre et décembre 2021. Comme évoqué plus haut, celui-ci consistait à mettre en relation des futur.e.s enseignant.e.s, dans le cadre du Master 2 de *Science Du Langage (désormais SDL), parcours Linguistique, Didactique des langues et des cultures, FLE et seconde (désormais LiDiFLES)* de l'Université Clermont-Auvergne (UCA), avec un groupe d'étudiant.e.s de FLE taiwanais.e.s de Tamkang University (TKU). Nous avons restitué ci-dessous le calendrier du dispositif « ELODI » (cf. Tableau 1) (date, la durée des séances et thèmes abordés).

L'objectif du dispositif visait à aider les tutoré.e.s à préparer la deuxième partie² de l'épreuve orale (la production orale) du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) de niveau B1. C'est-à-dire que les tuteur.trice.s devaient développer la compétence interactive chez les tutoré.e.s par le biais de différents thèmes. Ainsi, celui des deux premières séances (séance 1 et 2) portait sur la présentation avec un entretien dirigé. Ce choix correspondait non seulement à l'exercice de la première partie de l'épreuve orale, mais aussi permettait aux tutoré.e.s de s'entraîner à parler d'eux-mêmes et de leur entourage. Ensuite, les tuteur.trice.s, se référant aux exemples du DELF B1,

² Cette l'épreuve est composée de trois parties. La première partie de la production orale est un entretien dirigé par l'examinateur.trice. La deuxième partie consiste à un exercice en interaction. Il s'agit d'un sujet et un rôle à jouer avec l'examinateur.trice. « Expression d'un point de vue » est le dernier exercice de cette épreuve. Le candidat doit présenter son point de vue sur un thème proposé et ensuite répondre aux questions de l'examinateur.trice si nécessaire.

proposaient les thèmes des séances 3 à 7. Enfin, la dernière séance (séance 8) était dédiée pour évaluer la progression des tutoré.e.s lors de ce tutorat synchrone.

Tableau 1 : Calendrier du déroulement du dispositif ELODI

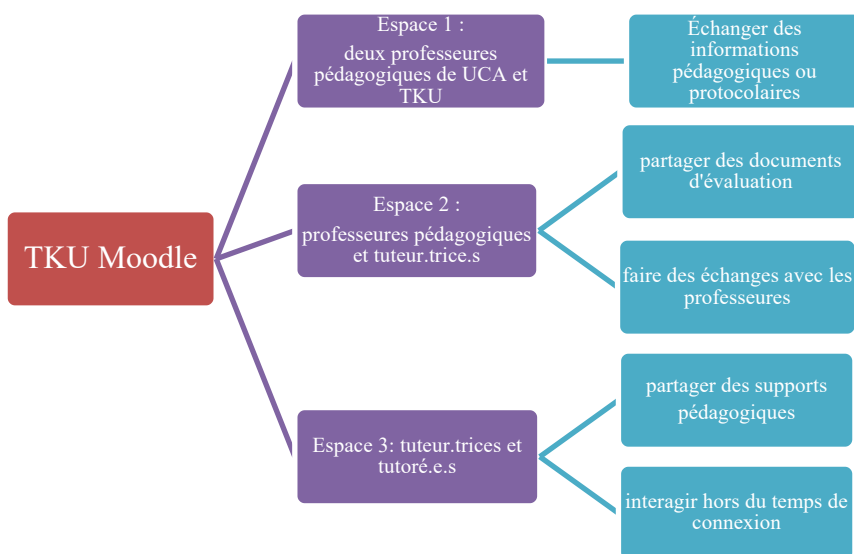
Semaine	Date	Thème	Heure de Tamkang (TKU)	Heure de Clermont Auvergne (UCA)
			15h15-16h	9h15-10h
1	23 septembre	Se présenter-1	Séance 1	
2	30 septembre	Se présenter-2 + Entretien dirigé	Séance 2	
3	7 octobre	Achats/Échanges entre vendeur et client	Séance 3	
4	14 octobre	Préparer une sortie (en donner les détails et convaincre)	Séance 4	
5	21 octobre	S'orienter en ville	Séance 5	
6	28 octobre	Vivre en colocation	Séance 6	
			15h15-16h	8h15-9h
7	25 novembre	Organisation d'un repas partagé	Séance 7	
8	2 décembre	Évaluation finale	Séance 8	

Ensuite, l'application *Microsoft TEAMS* a été utilisée pour réaliser ces échanges pédagogiques synchrones. Deux raisons ont conduit à notre choix. Tout d'abord, pour des raisons de sécurité relatives aux données personnelles, il est un des seuls outils communicatifs autorisés pour les cours à distance dans les établissements scolaires à Taïwan. D'autre part, la plupart des tuteur.trice.s ont déjà utilisé cet outil pendant la pandémie en 2021 pour suivre les cours à distance. Cette familiarisation avec l'application réduisait d'autant les problèmes d'appropriation.

Enfin, le dispositif pédagogique s'appuyait également sur la plateforme Moodle de Tamkang (*T.K.U Moodle*) Elle servait à la communication asynchrone entre tou.te.s les participant.e.s ou/et les professeurs pédagogiques. Également, cette plateforme avait pour objectif de mettre des documents à la disposition des participant.e.s et des professeurs. De ce fait, trois espaces étaient créés pour les participant.e.s (fig.1). Le premier espace était dédié à l'équipe pédagogique (les professeurs des deux universités) afin qu'elles puissent faire des échanges pédagogiques et protocolaires. Ensuite, le deuxième était réservé aux professeurs et aux tuteur.trice.s. D'une part, après chaque séance, les tuteur.trice.s devaient mettre une grille d'évaluation concernant la performance des tutoré.e.s sur cet espace pour que les professeurs pédagogiques puissent suivre leur apprentissage. D'autre part, ils pouvaient faire des échanges avec les professeurs par rapport à des problèmes sur leur pratique et aux commentaires sur la performance des tutoré.e.s. Enfin, le troisième était accessible pour les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s. pour deux objectifs. D'un côté, avant le déroulement de chaque séance, les tutoré.e.s pouvaient trouver et télécharger dans cet espace une fiche outil

fabriquée par les tuteur.trice.s, ce qui leur permettait de préparer le cours en amont de la séance. D'un autre côté, ils pouvaient aussi poser des questions aux tuteur.trice.s dans le forum de cette espace hors de l'échange synchrone.

Figure 1 : Organisation du Moodle TKU



Les participant.e.s

Du côté français, trente-quatre apprenti.e.s-enseignant.e.s (vingt-cinq femmes et neuf hommes) (cf. Tableau 2) ont participé à ce tutorat synchrone. La tranche d'âge de la majorité des tuteur.trice.s était comprise entre vingt-et-un ans et vingt-six ans, alors que trois tutrices en reprise d'études étaient plus âgées (entre 34 et 67 ans). Ensuite, les apprenti.e.s-enseignant.e.s n'étaient pas tous de langue maternelle française. Parmi eux, neuf étudiant.e.s internationaux.ales se sont inscrit.e.s à ce master.

L'objectif des tuteur.trice.s clermontois.e.s était de développer leur pratique de l'enseignement-apprentissage du FLE en situation distancielle synchrone. Comme évoqué plus haut (section 3.1), il.elle.s devaient proposer un parcours de préparation à l'épreuve du DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) de niveau B1 pour aider les tutoré.e.s à la réussir par le biais de cette télécollaboration synchrone. Quant aux participant.e.s taïwanais.e.s, vingt-trois étudiant.e.s taïwanais.e.s de niveau A2 en français (dix-sept femmes et six hommes) ont participé à ce tutorat en ligne. Leur tranche d'âge se trouvait entre dix-neuf ans et vingt-et-un ans.

Leur objectif était surtout de développer la compétence orale interactive afin de réussir l'épreuve du DELF B1. En effet, il est obligatoire d'obtenir le diplôme du DELF B1 pour les tutoré.e.s taïwanais.e.s afin de valider leur étude universitaire.

En ce qui concerne la constitution des sous-groupes d'interaction, le groupe d'apprenti.e.s enseignant.e.s (n=34) a été divisé en 11 sous-groupes, non seulement en raison du nombre différent de participant.e.s des deux côtés (les participant.e.s clermontois.e.s étaient plus nombreux que les taïwanais.e.s), mais aussi pour respecter le protocole de l'expérimentation, car chaque sous-groupe devait être composé d'au moins deux tutoré.e.s. Nous décrivons la raison de cette organisation dans la section suivante 3.3.

Tableau 2 : Présentation des participants

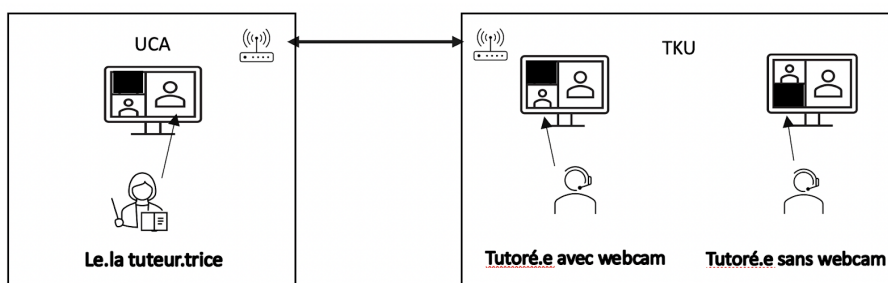
	France	Taiwan
Université de rattachement	Université Clermont Auvergne (UCA)	Tamkang University (TKU)
Statut	34 futur.e.s enseignant.e.s de FLE (25 natifs, 9 non-natifs) répartis en 11 sous-groupes	23 étudiant.e.s de FLE de niveau A2, répartis en 11 sous-groupes
Âge	Entre 21 et 67 ans	Entre 19 et 21 ans
Études	Master 2 en Science du Langage, parcours <i>LiDiFLES</i>	Licence 3 en Langue et Littérature Française
Équipe pédagogique	1 professeure (SDL)	1 professeure (LLF)

Les trois séances d'expérimentation

Comme mentionné précédemment, la télécollaboration entre les tuteur.trice.s clermontois.e.s et les apprenant.e.s taiwanais.e.s s'est déroulée lors de huit séances d'environ quarante-cinq minutes avec des thématiques sur proposition des tuteur.trice.s clermontois.e.s. Chaque semaine, un.e tuteur.trice de chaque sous-groupe, à chaque fois différent, animait une interaction pédagogique avec deux tutoré.e.s (sauf un sous-groupe qui est composé de trois tutorées). Lors des séances d'expérimentation (séances 4, 5 et 6), nous avons demandé à chaque sous-groupe de faire une expérimentation. Il fallait que dans chaque sous-groupe au moins un.e tutoré.e ait désactivé sa webcam,

pendant que celle de l'autre tutoré.e restait allumée. (fig.2). Le.la tuteur.trice intervenait avec un.e tutoré.e par visioconférence et avec l'autre par audioconférence. Il faut noter que les trois premières séances se sont déroulées par visioconférence et que tou.te.s les participant.e.s communiquaient avec le mode audio et vidéo.

Figure 2 : Déroulement du dispositif ELODI lors des séances d'expérimentation



Méthodologie

A l'issue des séances d'expérimentation, nous avons conduit deux entretiens semi-dirigés pour recueillir les représentations des étudiant.e.s clermontois.e.s et taïwanais.e.s ayant participé à cette expérience. Blanchet et Gotman (2015:33) définissent ce type d'entretien :

« (...) comportaient une partie où le sujet s'exprimait librement et une partie guidée où l'interviewer orientait les verbalisations des opérateurs, précédant de façon hiérarchisée, du plus abstrait au plus détaillé ».

Ainsi, deux entretiens semi-dirigés de groupe ont été réalisés, le

premier mené avec 28 tuteur.trice.s clermontois.e.s et l'autre conduit avec les 15 tutoré.e.s taïwanais.e.s. Ces entretiens ont été enregistrés puis retranscrits afin de nous fournir un accès aux représentations des participant.e.s. Il est important de noter que ces deux entretiens s'appuyaient sur deux séries différentes de questions. Du côté des tuteur.trice.s clermontois.e.s, les questions s'orientaient vers la mobilisation des stratégies lors des séances « normales » et celles de l'expérimentation, tandis que du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s, l'entretien portait sur leur sentiment et leur point de vue concernant le dispositif « ELODI ». Il faut savoir que l'entretien avec le groupe taïwanais s'est effectué dans leur langue maternelle (le chinois) pour qu'il.elle.s puissent exprimer clairement leur avis sans difficulté. À partir de ces doubles corpus récoltés auprès des participant.e.s, nous avons analysé des stratégies mentionnées par les apprenti.e.s-enseignant.e.s lors de cette interaction asymétrique par visioconférence et par audioconférence. L'objectif de cette étude étant de repérer la diversité des stratégies oralisées par les participant.e.s, nous n'avons pas tenu compte du nombre de participant.e.s ayant partagé la même idée ou des avis proches. Nous avons sélectionné les propos les plus pertinents pour préciser leurs points de vue. Enfin, leurs discours sont indiqués par une lettre : « *T* » pour les tuteur.trice.s clermontois.e.s et « *A* » pour les tutoré.e.s taïwanais.e.s.

Les stratégies adoptées pour animer une interaction asymétrique par visioconférence et par audioconférence

Cette section porte sur les stratégies verbalisées par les participant.e.s lors de l'entretien et portent sur le déroulement des séances d'expérimentation.

Nous avons repéré non seulement six stratégies verbalisées du côté des apprenti.e.s. tuteur.trice.s, mais aussi trois stratégies oralisées du côté des tutoré.e.s. Bien que l'objectif du présent article visent à présenter les stratégies oralisées par les tuteur.trice.s lors d'une interaction combinant deux modalités, celles des tutoré.e.s sont également conçues comme un facteur indispensable qui favorise et entretient le déroulement de l'interaction. De ce fait, nous commencerons par aborder les stratégies verbalisées des tuteur.trice.s, ensuite, nous présenterons la mobilisation des stratégies du côté des tutoré.e.s.

Les stratégies verbalisées du côté des tuteur.trice.s clermontois.e.s
Maintien de la même trame pédagogique

D'abord, nous avons repéré que «maintien de la même trame de séance » était une des stratégies principales que les tuteur.trice.s ont mobilisée lors du déroulement des séances d'expérimentation, comme le partagent deux entre eux :

T30 : ben moi/ je l'ai pas vraiment changé parce que d'habitude je faisais des petites questions avec une vidéo pour préparer les jeux de rôle et après je faisais les jeux de rôle/ et j'ai continué comme ça après même avec la caméra éteinte.

T5 : pareil pour moi je n'ai pas non plus changé ma méthode de séance/ comme on a ritualisé les séances pour qu'elles aient des repères et qu'elles se perdent pas dans tout ça et donc on a gardé la même chose [...].

Comme nous avons évoqué plus haut dans la section 3.3, avant la

réalisation des séances d'expérimentation, les participant.e.s ont déjà fait trois échanges « normaux » par visioconférence. De ce fait, chaque sous-groupe avait ses propres exercices rituels depuis la première séance. Les tuteur.trice.s respectaient donc le même planning dans chaque séance pour que les tutoré.e.s puissent suivre malgré l'asymétrie de l'interaction communicative.

Intervention avec des questions

La deuxième stratégie que nous avons découverte porte sur « l'intervention avec des questions ». Dans plusieurs des discours revient, pour les tuteur.trice.s, l'importance d'appliquer cette stratégie lorsque le.la participant.e qui n'avait pas de caméra ne prenait pas la parole :

T5 : [...] et toujours est-il on interrogeait beaucoup plus la personne qui n'avait pas de caméra pour qu'il reste connecté au cours et qu'on s'assure qu'elle est toujours là et qu'elle voilà.

T 29 : quand une des filles avait la caméra éteinte / en fait elle ne participait pas/ c'était moi qui devais poser les questions/ normalement c'est celle qui avait la caméra allumée qui répondait tout le temps comme si la séance était que pour elle/ et donc après c'était moi qui disais « et toi est ce que ça te va ? » parce que sinon elle écoutait juste, elle ne participait pas.

Puisque ces deux tutrices ne pouvaient pas voir le.la tutoré.e qui a désactivé la caméra, elles ont douté de sa participation à cause de son

silence. De ce fait, elles ont posé des questions afin de solliciter la prise de parole ou bien vérifier l'assiduité.

Explication dans une autre langue commune

L'explication dans une autre langue commune est souvent employée dans une communication exolingue dans le but de favoriser le processus de l'interaction. Un tuteur avait recours à une autre langue commune (ici, c'est la langue anglaise) afin de faciliter ou débloquent la situation d'incompréhension.

T8 : l'anglais ça arrive des fois/ mais pas trop/ après c'est juste que par exemple pour l'apprenante qui a un niveau un peu plus faible/ et bien des fois il arrive qu'il y ait un mot ou deux en anglais/ ou parfois quand il faut poser une question sur la langue française/ l'apprenante utilise l'anglais pour poser sa question/ forcément elle sait pas comment dire en français.

D'après le discours de ce tuteur, il a parfois expliqué certains mots de vocabulaire ou posait des questions en anglais à son tutored qui n'avait pas de caméra et qui avait un niveau faible en français. Il convient de noter que la tutored s'est appuyée sur la même stratégie face au problème de compréhension. Nous allons parler de cette méthode utilisée par des tutoré.e.s dans la prochaine section 4.3 : «Les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s » .

Reformulation et utilisation des gestes

Dans l'entretien avec le groupe des tuteur.trices, une tutrice nous a

partagé sa méthode pour améliorer le problème de la compréhension de ses tutoré.e.s :

T33 : nous on a tendance à reformuler au maximum/ on gesticule aussi pas mal pour essayer d'expliquer ce qu'il se passe et quand vraiment/ quand l'apprenante qui a compris voit que ça va pas se faire/ c'est pas possible/ automatiquement il va expliquer du coup en chinois ce qu'il se passe en fait/ ça débloque la situation.

À partir de son propos, nous avons trouvé que trois stratégies étaient mises en œuvre. Lors de l'incompréhension, elle a d'abord reformulé ses phrases. Ensuite, elle a combiné sa parole et les gestes pour faciliter l'accès à l'information pour les deux tutorées. Si la situation était toujours bloquée, c'était la tutorée qui avait compris l'explication qui fournissait la traduction en chinois à sa camarade.

Il est intéressant de noter que la dernière stratégie mentionnée ne venait pas de la tutrice, elle était issue de la tutorée. Dit autrement, grâce à la traduction de cette tutorée, l'interaction pouvait continuer à se dérouler. Nous allons traiter cette stratégie adoptée par les tutoré.e.s dans la section 4.3.1, car elle aide la compréhension des participant.e.s.

Utilisation du clavardage

Plusieurs études montrent que les enseignants s'appuient sur le clavardage, non seulement dans des dispositifs d'apprentissage par audioconférence (Kozar, 2016 ; Hample & Stickler, 2012 ; Vette & Chanier, 2006) mais aussi par visioconférence (Adami, 2016 ; Cappellini, 2014 ; Guichon & Cohen, 2014). Elles citent plusieurs

motifs tels qu'évaluer les étudiants, fournir des éléments linguistiques et des informations supplémentaires. Ce moyen de communication a été choisi par une des tuteur.trice.s pour aider la compréhension du.de la tutoré.e. avec la caméra éteinte:

T31 : moi j'ai utilisé le tchat/ je l'ai fait d'autant plus que j'ai l'impression que les apprenants aimaient bien/ leur visage s'est ouvert/ donc c'est qu'après j'ai eu tendance à le refaire.

D'après le discours de cette tutrice, comme ses interlocuteur.trice.s appréciaient beaucoup l'utilisation du clavardage, elle s'appuyait sur cet usage pour répondre à leur besoin et pour les aider à surmonter la difficulté de compréhension. Cependant, ce mode graphique n'était pas accessible pour tous les tuteur.trice.s à cause d'un problème technique, comme l'exprime un tuteur :

T 1: je trouve vachement dommage de ne pas pouvoir utiliser le tchat, le clavardage, avec les apprenants, et du coup de pas pouvoir leur passer des liens vers des documents collaboratifs qu'on aurait pu utiliser en même temps.

Dans cet extrait, le tuteur a montré son ennui de ne pas pouvoir utiliser le clavardage. Pour lui, le clavardage était un moyen de partager des documents ce qui aurait permis de fournir des éléments langagiers supplémentaires.

Partage d'écran

La dernière stratégie que les apprenti.e.s enseignant.e.s utilisaient est le partage d'écran. Il s'agit du partage des fenêtres de l'écran du locuteur avec ses interlocuteurs. Cette stratégie était employé par une des tuteur.trice.s pour expliquer le mot « tulipe ».

T26 : un partage d'écran/ par exemple l'apprenant ne comprenait pas le mot « tulipe » / et j'ai dit une « fleur » et il me regarde comme ça et j'ai tapé sur le moteur de recherche pour montrer qu'une tulipe c'est ça.

D'après le propos de cette tutrice, nous avons découvert que le problème de compréhension était peut-être issu du tutoré avec la caméra allumée, car elle a dit « *il me regarde comme ça* ». Nous supposons donc qu'elle a remarqué sa difficulté par son écran, et qu'elle lui a montré l'image de la tulipe via le partage d'écran pour l'aider à comprendre.

En bref, six stratégies verbalisées du côté des tuteur.trice.s ont été repérées à partir de l'entretien semi-dirigé. Ensuite, nous allons nous focaliser sur les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s pour aider à dynamiser l'interaction.

Les stratégies verbalisées du côté des tutoré.e.s taïwanais.e.s

À travers l'analyse des deux entretiens de groupe, nous avons découvert trois stratégies adoptées par les tutoré.e.s taïwanais.e.s qu'ils ont estimé améliorer l'échange lors des incompréhensions.

Emploi de la langue maternelle

Dans certains des discours revient, pour les tuteur.trice.s, l'emploi de

la langue maternelle comme une des stratégies principales utilisée par les tutoré.e.s pour aider son.sa camarade, comme le témoigne le tuteur « T1 » :

T1 : en général on passe par [XXX] en premier/ et souvent/ à leur initiative/ à l'initiative de l'apprenante qui est la plus avancée/ il y a des traductions en langue maternelle/ de la propre initiative des apprenants/

Puisque sa camarade avait des difficultés de compréhension, la tutorée qui avait un niveau avancé a décidé de l'aider en traduisant en chinois, sans que le tuteur ne lui ait demandé de le faire. Donc nous pouvons déterminer que l'objectif de cette stratégie consiste à s'entraider entre les tutoré.e.s.

Ensuite, une tutorée a souligné l'importance de cette aide apportée par la camarade lorsqu'elle a rencontré des difficultés de compréhension :

A19 : quand je n'ai pas de caméra et je ne comprends pas/ je pose des questions au professeur, ou bien je demande l'explication de mon camarade.

Lors de l'incompréhension, cette tutorée n'a pas seulement dépendu de l'aide de son tuteur.trice. Pour elle, la traduction de son camarade était conçue comme une autre stratégie sur laquelle elle pouvait s'appuyer. Ensuite, nous supposons que l'étayage du.de la camarade mentionné.e ci-dessus s'est réalisé oralement.

Cependant, ce type de soutien pouvait s'appliquer à l'écrit :

T11 : nous c'était une des seules séances ou ils étaient pas dans la même pièce et il avait traduit pour le dire à son camarade et il a montré sa traduction à la caméra.

P1 : une traduction écrite sur un morceau de papier.

T11 : oui

Dans ce propos, nous avons trouvé que les tutoré.e.s se sont entraidé.e.s avec une traduction écrite montrée à la caméra, d'un part parce qu'il.elle.s n'étaient pas dans la même pièce, il.elle.s n'ont pas pu communiquer « face à face ». D'autre part, s'il.elle.s avaient traduit directement et oralement, cela aurait pu couper la prise de parole de la tutrice. Ainsi, il.elle.s ont choisi une autre tactique explicite mais sonore.

Sur l'initiative des tutoré.e.s, les stratégies mobilisées peuvent être considérées comme un soutien non seulement entre les tutoré.e.s, mais aussi pour le.la tuteur.trice afin que ces dernier.ère.s puissent accomplir à leur tâche.

Poser des questions

Face au problème de compréhension, poser des questions à l'interlocuteur.trice est censé être une des stratégies les plus directes pour surmonter cet obstacle.

Comme évoqué précédent (section 4.3.1), cette méthode a été utilisée par la tutrice « A19 ». Puisqu'elle a désactivé la caméra, il était donc

compliqué pour son tuteur.trice de remarquer son incompréhension dans un premier temps. De ce fait, elle a posé des questions au.à la tuteur.trice pour demander de l'aide.

Par ailleurs, le tuteur « T8 » a également mentionné l'emploi d'une stratégie similaire par sa tutorée :

T8 : [...] l'apprenante utilise l'anglais pour poser sa question/ forcément elle sait pas comment dire en français.

Nous pouvons trouver la stratégie de sa tutorée dans son propos. Comme « A19 », cette tutorée a manifesté son incompréhension en posant des questions, cependant à cause de son niveau de française, elle s'est appuyée sur la langue anglaise pour obtenir la réponse.

Usage des outils numériques

La dernière stratégie que nous avons repérée chez les tutoré.e.s porte sur « l'usage des outils numériques ».

Une tutrice nous a confirmé cette stratégie :

T18 : mais pour eux quand ils voulaient nous dire quelque chose et qu'on ne comprenait pas/ en fait la fille elle nous montrait des photos avec son téléphone/ comme elle pouvait pas écrire/ par exemple je comprenais pas elle disait «Toast »/ mais je ne comprenais pas ce qu'elle voulait me dire/ elle m'a montré un croque-monsieur en photo.

Selon ce discours, l'incompréhension venait de la tutrice lors de

l'interaction, de ce fait, la tutored.e.s a pris son téléphone et montré l'image à la tutrice pour que cette dernière comprenne et que l'interaction puissent continuer à se dérouler.

Pour conclure, trois stratégies adoptées par les tutoré.e.s ont été repérées à travers la représentation verbalisée des participant.e.s. D'après ce que nous venons de voir, nous pouvons donc définir que la mobilisation de ces stratégies chez les tutoré.e.s aide à surmonter leur propre problème de compréhension, celui de ses camarades, ainsi que celui de leur tuteur.trice.

Discussions

La présente étude nous a permis de découvrir les stratégies verbalisées que les tuteur.trice.s ont adoptées dans la formation de FLE asymétrique combinant la modalité d'audioconférence et la modalité de visioconférence. Ensuite, nous avons aussi repéré les stratégies mobilisées du côté des tutoré.e.s. Il semble que nous ne puissions pas négliger ces dernières stratégies, car toutes les stratégies mobilisées par les protagonistes peuvent améliorer et/ou optimiser le processus de l'interaction.

Tout d'abord, du côté des tuteur.trice.s, ils ont employé la même trame pédagogique depuis la première séance, pour que leur tutoré.e.s ritualisent le déroulement de l'interaction malgré l'hétérogénéité des modalités communicatives.

D'après le point de vue de Cicurel (2011 :130), « *l'action du professeur ne commence pas avec l'entrée physique en classe* », elle est déjà planifiée, préparée, ainsi qu'anticipée en amont de la mise en pratique

d'enseignement, dans le but qu'elle réussisse à bien se dérouler. Grâce à cette régulation pédagogique (Guichon & Drissi, 2008), l'enseignant.e peut fournir des « consignes » précises (*ibid.* :190) pour que l'apprenant.e puisse les suivre afin de réaliser la tâche visée. En dépit d'absence de l'image des tutoré.e.s, les tuteur.trice.s pouvaient échanger avec leurs tutoré.e.s sans trop de difficulté, car ces dernier.ère.s se sont familiarisé.e.s avec les consignes établies qui les guidaient pour toutes les étapes de la séance.

En ce qui concerne la deuxième stratégie que les tuteur.trice.s ont verbalisée, il s'agissait d'intervenir avec des questions pour solliciter et/ou vérifier la participation du.de la tutoré.e qui a éteint la webcam. En effet, l'usage de la webcam suscite un doute chez les tuteur.trice.s concernant l'engagement des tutoré.e.s. Lors de l'entretien, certain.e.s apprenti.e.s-enseignant.e.s ont montré leur défiance par rapport à la participation des tutoré.e.s qui avaient la caméra éteinte, comme l'exprime la tutrice « T33 » :

T33 : nous on a 2 élèves avec des niveaux à peu près similaire, peut être une à peine plus/ et c'est vrai que quand la caméra est éteinte/ c'est celui qui a la caméra allumée du coup qui travaille/ qui porte la séance presque/ pas de beaucoup mais on voit quand même une petite/ l'autre est plus calme/ plus tranquille/ elle participera moins elle ira moins parler/ ça sera plutôt celle qui a la caméra/ qui se sent regardée/ qui participe plus.

De ce fait, les tuteur.trice.s ont posé des questions aux tutoré.e.s pour les inviter à participer au cours. Il convient de noter que la mise en

place de cette tactique est assez connue dans un contexte pédagogique, non seulement en présentiel mais aussi à distance.

Ensuite, nous supposons que la troisième (explication dans une autre langue commune) et quatrième stratégies (reformulation et utilisation des gestes) verbalisées par les tuteur.trice.s s'appuient sur la régulation pédagogique (*ibid.*, 2008). Autrement dit, les tuteur.trice.s ont fourni des informations supplémentaires et explicites, telles que la reformulation, la traduction, la pratique gestuelle accompagnée de son discours, pour rendre ses messages plus compréhensibles et puis s'assurer que l'activité pédagogique est bien orientée vers son but.

Enfin, nous identifions que l'utilisation des outils techniques (le clavardage et le partage d'écran) permet aux tuteur.trice.s d'amener les tutoré.e.s à accéder aux informations données pour maintenir le processus de l'apprentissage. En effet, un.e enseignant.e en ligne doit être capable de gérer le déroulement de son cours, l'interaction des participants, ainsi que la manipulation avec des outils techniques. En d'autres termes, il.elle interagit non seulement avec son apprenant.e, mais aussi avec des « *affordances communicatives* » (Cappellini, *Op. Cit*). De ce fait, le savoir-faire avec les éléments techniques est également considéré comme une tactique indispensable pour l'enseignant.e afin de gérer l'interaction à distance, et cela demande une « *polyfocalition de l'attention* », comme le soulignent Develotte et Cosnier (2011) et Develotte et Drissi (2013).

Du côté des tutoré.e.s, la recherche menée sur le corpus des entretiens

avec les participant.e.s permet de reconnaître les objectifs de leurs stratégies mobilisées. D'abord, les tutoré.e.s ont fourni la traduction dans leur langue maternelle (soit à l'oral, soit à l'écrit), d'un côté pour aider leurs camarades à résoudre des problèmes de compréhension, et de l'autre côté pour assurer l'interaction dans des conditions optimales. Dans cette situation, le.la tuteur.trice risquait de ne pas accomplir sa mission d'enseignant.e en laissant les tutoré.e.s prendre son rôle, intervenir ainsi qu'expliquer à leurs camarades. Il faut savoir qu'en classe de langue, le statut entre l'enseignant et l'apprenant est asymétrique, car l'enseignant vu comme un expert de cette langue-cible, occupe une position plus haute que celle de l'apprenant. C'est lui qui interroge, explique, ou bien gère l'interaction, etc. Comme le note Cicurel (2011), il est possible que les positions interactionnelles des participants soient interchangeable. Dans cette optique, lors du dispositif, le.la tuteur.trice manifeste sa flexibilité en abandonnant temporairement son rôle d'expert face à la menace de rupture interactionnelle. Nous pouvons supposer que cette manifestation de flexibilité fait partie des stratégies adoptées par les tuteur.trice.s pour avoir une fluidité de l'interaction.

Ensuite, lorsque le problème de compréhension est soit issue des tutoré.e.s, soit issue des tuteur.trice.s, les tutoré.e.s ont su mobiliser différentes stratégies pour améliorer cet état. Nous pouvons ainsi définir leur compétence interactionnelle à engager dans l'interaction en tant qu'interlocuteur. trice apprenant.e. et en tant qu'interlocuteur.trice expert.e (Guichon & Drissi, *Op. Cit.*).

Enfin, il convient de noter que l'engagement des participant.e.s peuvent non seulement favoriser l'interaction dans une condition dynamique,

mais aussi orienter l'activité vers le but visé. C'est pourquoi nous avons décidé d'exposer les stratégies adoptées de deux groupes dans cette étude.

Conclusion

La recherche menée sur le corpus nous permet d'identifier des stratégies pédagogiques verbalisées par les apprenti.e.s enseignant.e.s pour un tutorat de langue synchrone combinant deux modalités de communications : audio et visio.

À travers notre recherche, nous avons montré les différentes stratégies adoptées par les tuteur.trice.s et les tutoré.e.s pour valider la participation et la compréhension lors d'une interaction pédagogique asymétrique par visioconférence et par audioconférence. Nous espérons que cette recherche pourra fournir quelques pistes pédagogiques pour les enseignant.e.s actuel.le.s en ligne ou les futur.e.s enseignant.e.s qui tentent de travailler dans ce domaine. Si dans cette étude nous nous sommes concentrés spécifiquement sur les représentations verbales des participant.e.s, à l'avenir il nous semble profitable d'analyser d'autres données récoltées, telles que l'enregistrement des séances, les captures d'écran dynamiques, les traces écrites des participant.e.s pour vérifier la mobilisation de ces stratégies verbalisées et/ou découvrir d'autres tactiques dans cette recherche.

Références bibliographiques

- Azaoui, B. (2017). « Faire face aux imprévus techniques » dans Guichon, N. & Tellier, M. (dir.) : *Enseigner l'oral en ligne : une approche multimodale*, Paris : Didier, pp. 185-231.
- Adami, E. (2016). “Multimodality” dans Garcia, O., N. Flores, N. & Spotti, M. (dir.): *Oxford Handbook of Language of Society*, Oxford: Oxford University Press, Disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/285036502_Multimodality
- Azaoui, B. (2015). « Fonctions pédagogiques et implications énonciatives professorale multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative », *Revue Recherches en didactique des langues et des cultures (RDLC)*, 12(2), pp.225-254. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/rdlc/729?lang=en>
- Bange, P. (1996). « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, pp.189-202. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/cediscor/443>
- Blanche, A. & Gotman, A. (2015). *L'entretien*, Paris : Armand Colin
- Cappellini, M. (2014). « Affordances et positionnement d'expertise culturelle dans un tandem par visioconférence », *Actes du colloque IMPEC*, pp. 28-40. Disponible à l'adresse : https://impec.sciencesconf.org/conference/impec/pages/Impec2014_Cappellini.pdf
- Chanier, T. & Vetter, A. (2006). “Supporting oral production for professional purposes in synchronous communication with heterogeneous learners”, *ReCALL*, 18(1), 5-23. Disponible à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice->

[00080316/document](#)

- Cicurel, F. (2011b). « Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement ». Bigot, V. et Cadet, L.(dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve. pp. 27–39.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classes*, Paris : Didier.
- Cohen C. & Wigham, C. (2019). “A comparative study of lexical word search in an audioconferencing and a videoconferencing condition”, *Computer Assisted Language Learning*, 32 (4), p.448-481. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01860136>
- Cosnier, J. & Develotte, C. (2011). « Le face à face en ligne, approche éthologique », dans C. Develotte, R. Kern & M-N. Lamy (dir.) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon : ENS Éditions, pp.27-50
- Cunningham, U., Fågersten, K. & Holmstem, E. (2010). “Can you hear me, Hanoi?” Compensatory mechanisms employed in synchronous net-based English language learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), pp.165-185. Disponible à l'adresse : <https://ir.canterbury.ac.nz/handle/10092/17351>
- Dejean, C, Guichon, N & Nicolaev, V. (2010). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones », *Distances et Savoir*, 8(3), pp.377-393. Disponible à l'adresse : <https://ds.revuesonline.com/article.jsp?articleId=15497>
- Develotte, C., Guichon, N. & Kern, R. (2008). « “Allô Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?” Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain », *Alsic*, vol. 11, n°2, pp.129-156. Disponible à l'adresse :

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02063753/document>

- Devolotte, C., Guichon, N. & Vincent, C. (2010). « The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment », *ReCall*, 22 (3), pp.293-312. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806433/document>
- Develotte, C. & Drissi, S. (2013). « Face à face distanciel et didactique des langues », *Le français dans le monde. Recherche et application*, pp.54-63
- Domanchin, M. (2020). *Pratiques écrantiques en situation de télécollaboration pour l'enseignement-apprentissage du FLE*, thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.
- Drissi, S. (2007). « Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale », *Échanger Pour Apprendre en Ligne*, pp.1-16. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02019677/document>
- Guichon, N. (2013) : « Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignement de langue en ligne : réflexion méthodologique », *Éducation et didactique*, 7, pp.101-116. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1679>
- Guichon, N. & Cohen, C. (2014). “The impact of the webcam on an online L2 interaction”, *Canadian Modern Language Review*, 70(3), p.331-354. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01079114/document>
- Guichon, N. & Drissi, S. (2008) « Tutorat de langue par visioconférence ; comment former aux régulations pédagogiques », *Recherche en didactique des langues et cultures : les cahiers de*

- l'Acedle*, 5, pp.185-217. Disponible à l'adresse : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806442/document>
- Guichon, N. & Tellier, M. (2017). *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris : Didier.
- Guichon, N. & Wigham, C.R. (2016). "A semiotic perspective on webconferencing supported language teaching", *ReCALL*, 28(1), pp. 62-82. Disponible à l'adresse : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01236195/document>
- Hampel, R. (2003). "Theoretical perspective and new practices in audio-graphic conference for language learning", *ReCALL*, 15(1), pp.21-36. Disponible à l'adresse : <https://oro.open.ac.uk/521/1/download.pdf>
- Holt, B., & Tellier, M. (2017). « Conduire des explications lexicales », dans N. Guichon & M. Tellier (dir.). *Enseigner l'oral en ligne*, Paris : Didier, pp. 59-90.
- Jeannot, L., Vetter, A., & Chanier, T. (2006), « Repérage des stratégies des apprenants et du tuteur dans un environnement audio-graphique synchrone », *Le Français dans le Monde, Recherche et applications* (40), pp.151-161. Disponible à l'adresse : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00087741/document>
- Kozar, O. (2015b). "Perceptions of webcam use by experienced online teachers and learners: A seeming disconnect between research and practice", *Computer Assisted Language Learning*, pp.1-11.
- Kozar, O. (2016b). "Teachers' reaction to salience and teachers' wait time in video and audioconferencing English lessons: Do webcams make a difference?", *System*, 62, pp.53-62. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.002>

- Lee, L. (2007). “Fostering second language oral communication through constructivist interaction in desktop videoconferencing”, *Foreign Language Annals*, 40(4), pp.635-646. Disponible à l’adresse: <https://fr.art1lib.org/book/18671561/213a62>
- Mirza, C. & Lamy, M-N. (2010). « Quel est le rôle des environnements audio-graphiques synchrones dans les interactions d’un cours de langue en ligne », *Revue internationale des technologies en Pédagogie Universitaire*, 7(1), pp.47-67. Disponible à l’adresse : <https://doi.org/10.7202/1000024ar>
- Nocilae, V. (2010) : « Les négociations de sens dans un dispositif d’apprentissage des langues en ligne synchrone par visioconférence », *Recherche en Didactique des Langues et des Cultures, Les cahiers de l’ACEDLE*, 7(2), pp.169-198
- Telles, J. A. (2010). “Do we really need a webcam? - The uses that foreign language students make out of webcam images during teletandem sessions.” *Letras & Letras*, 25(2), pp.65-79.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). “Changing tutor roles in online tutorial support for open distance learning through audio-graphic SCMC”, *The JALT CALL Journal*, 3(1-2), pp.81-94
- Satar H, M. (2012). “Multimodal language learner interactions via desktop videoconferencing within a framework of social presence: Gaze”, *ReCALL*, 25(1), pp.122-142.
- Wigham, C.R & Chanier, T. (2013). “Interaction between text chat and audio modalities for L2 communication and feedback in the synthetic world Second Life”, *CALL Journal*, 28 (3), pp.1-24. Disponible à l’adresse: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00862004/document>

Yamada, M. & Akaroli, K. (2009). “Awareness and performance through self-and partner’s image in videoconferencing”, *CALICO Journal*, 27 (1), p.1-25

作者任職單位、職級：

***洪毓嫻 / Yu-Hsien, Hung**

法國克萊蒙奧佛涅大學 語言學博士研究生

Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, F-63000 Clermont–Ferrand, France,

Linguistic PhD Student

****Anne-Laure FOUCHER**

法國克萊蒙奧佛涅大學文化與人文科學系 語言學教授

Université Clermont Auvergne, Laboratoire de Recherche sur le Langage, F-63000 Clermont–Ferrand, France,

Full Professor in Language Didactics

*****Ciara Wigham**

法國克萊蒙奧佛涅大學應用外語系 副教授

Université Clermont Auvergne, Activité, Connaissance, Transmission, éducation, F-63000 Clermont–Ferrand, France

Lecturer in Language Didactics

******李珮華 / Pei-Wha, CHILEE**

淡江大學法國語文學系 副教授

Department of French, Tamkang University, Associate Professor

本論文於 2022 年 10 月 27 日到稿，2023 年 1 月 13 日通過審查

從廣告翻譯看法語世界

陳瑋靜 / Chen, Wei-Ching

淡江大學法國語文學系 助理教授

Department of French, Tamkang University, Assistant Professor

【摘要】

本論文主要探談廣告在法語翻譯課堂中的實際運用。以淡江大學法語系大三翻譯課 109 年和 110 年兩個學年度的學生為研究對象，淺談法國品牌平面廣告在翻譯課堂的教學實用性。並以實例分析學生實作上所遇到的理解和技巧問題。再延伸思考廣告能否作為跨語言、跨文化的教學媒介？能否為台灣的法語學習者打開一扇窗、提供理解法語區文化的多元方式？

許多的外語教學者、翻譯研究學者都曾表示廣告文案因其「生活化、流通性」的特點，在翻譯教學上能起到「正向」的效果。然而，同時也因為廣告文體的特殊性，常用的文字遊戲如雙關語、諧音、刻意的字詞誤用或借用都有可能構成法語學習者的理解困難。此外，對台灣的法語學習者而言，由於缺乏對法語區日常生活文化的深度認識，也可能造成對翻譯原文的隔閡，而引發翻譯不到位的結果。

本論文將透過學生的翻譯範例，說明廣告翻譯對法語教學的可能性和對法語世界認識的成效。

【關鍵字】

翻譯、廣告、跨語言、跨文化、法語教學

The Translation of Advertising Slogans in the Teaching of French

【Abstract】

This paper focuses on the practical use of advertising slogans in French translation classes. The subjects of the study are students in the third-year translation class in the Department of French at Tamkang University. The students' understanding and skills are analyzed with practical examples. We will then consider whether advertising can be used as a cross-language and cross-cultural teaching medium. Can the use of French brand advertisements in translation classes broaden the horizons of French learners in Taiwan and allow students to learn more about the multiculturalism of the French-speaking region?

Many foreign-language teachers and translation researchers believe that advertising texts have a positive effect on translation teaching because that advertising text has the characteristics of being widespread and relevant to daily life. At the same time, however, because of other special characteristics, including plays on words such as puns, harmonic, and deliberate misuse or borrowing of words, they may be difficult for French language learners to understand. In addition, for French learners in Taiwan, a lack of in-depth knowledge of Francophone life and culture may also create a barrier to the translation of the original text and lead to poor translation results.

This paper will illustrate the possibilities of using advertising text as translation exercises in French language teaching and the effectiveness of understanding the Francophone world through student translation examples.

【Keywords】

Translation, advertising, interlingual and intercultural communication, French language teaching.

1. 前言

長久以來，在大學的外語科系課程中，翻譯課往往被視為學習進階外語、實際演練和職涯探索的課程。這樣的實作課程，師、生兩方都有不同的目標和困難。對於第一線教師而言，希望透過翻譯課程提升學生的語言能力，讓學生掌握基礎的翻譯技巧，並能思考、對比兩個語言、文化的不同。對此，教師所遇到的最大困難是教材難覓，其次是教法創新。教師需要尋找符合學生程度，並且要具有趣味性、教學性的教材，同時要避免教學方式與閱讀或文法課過度雷同。在這樣的前提下，廣告翻譯是很適合、吸引學生興趣的教學主題。

對於學生而言，以大學法文系大三的學生為例，兩年的法文學習已經能讓他們掌握基礎的法語句法結構，也大致具備 DELF B1 的閱讀理解能力。在基礎的語言學習教材之外，學生更渴望接觸真實性、當代性、多樣性、實用性的法國文化素材。由於廣告向來具有真實反映當前社會流行、與所屬文化密不可分的特性，對於學生而言，除了能使其耳目一新，更為其開啟探索法語世界的一扇窗，為學生瞭解法語區當今社會、文化提供了一個「接地氣」的新視角。

然而，也正是廣告文體特殊的趣味性和多變性，常用的文字遊戲如雙關語、諧音、刻意的字詞誤用或借用都有可能構成法語學習者的理解困難。此外，廣告與所屬社會文化的緊密性、獨特性，台灣、法國兩個語言、社會、文化的差異性，對台灣的法語學習者而言，由於缺乏對法語區日常生活文化的深度認識，也可能因為對翻譯原文的隔閡，而引發翻譯不到位的結果。

本論文以本人於淡江大學法國語文學系 109 年和 110 年兩個學年度所教授的大三翻譯課學生為研究對象，學生實作的法翻中廣告標語翻譯為研究語料，思考廣告文體於翻譯教學運用的適切性，並從文獻中法文廣告文本常見的修辭要點對比學生法翻中的實際操作；藉此研究學生翻譯習作中的問題及其原因。並探討在法語課中運用廣告作為媒介，讓學生增進文化理解和對法語世界認識的結果；進而反思廣告應用在法語翻譯課程的教學成效。

2. 廣告文體於翻譯教學運用的適切性

廣告文體一般指的是用來宣傳或提供資訊的文本。與一般文體最大的不同是廣告¹通常具備主標題、副標題、正文和圖片。廣告的功能是為了提供訊息、吸引消費者的注意，因此文字上著重立即的感召力，文字往往比較簡潔有力，並且與圖像的搭配具有一致性和加乘的吸睛效果。就如同吳錫德(2019: 115)所強調的：「(…)廣告除了扮演一個『告知者』的角色外，與其他文體(文學或新聞)最大的不同之處，還在於它必須同時扮演好一個優良(有效)『說服者』的角色」。也正因其具備勸導或影響讀者意向的功能，依照德國翻譯功能理論學派(functional theories of translation) Katharina Reiss (2000: 39)所提出的文本類型，廣告文體被歸類為「以訴請為焦點，呼籲或說服讀者採取行動的『操作類文本』² (operative text)。」

為了操作「說服」此目的³，我們可以觀察廣告所使用的文字風格大多偏向大眾化、口語化和趣味化。廖柏森等人(2014: 71)也歸結廣告文字「(…)多使用簡短有力的短句、省略句、祈使句以及破折句。常用的修辭手法包括堆砌形容詞、誇飾、押韻、比喻、雙關、創造新字、套用名句俗諺等。」由此可知，廣告文體儘管文字簡短，但其獨特、多變的修辭技巧，在課堂上能提供多方面的教學運用。並且由於其凸顯語境的真實性，能使學生有臨場感，進而提高學習動機，得到正向的學習效果。

除了上述語言修辭的特點，廣告文案與所屬社會文化密不可分的特殊性也是用來提升外語學習者溝通和理解能力(Gumperz 1982, Hymes 1984)的最佳實例素材。由於廣告大多是針對特定的市場、消費族群、地域國家來進行宣傳訴求，文案中往往蘊含了外語學習者不容易在一般教材中習得的深沉文化認知(Hall 1976)，可以說廣

¹ 本論文所使用的是法國報章雜誌所刊登的平面廣告，具有音樂、聲光效果的影音廣告不在本論文的研究範圍。

² Katharina Reiss(2000:39)對於操作文本(operative text)的原文定義如下：“(…) *should provoke a particular reaction on the part of the hearer or reader, inciting them to engage in specific actions.*”本文的中文翻譯引用自台灣翻譯學者廖柏森的翻譯教學網站文章「翻譯的標準(六)」：<https://blog.udn.com/trjason/11232430>。

³ 對於提出翻譯目的論(Skopos Theory)的 Reiss & Vermeer(2014: 85-93)來說，翻譯不是重新編碼原文，而是以譯文在目標語所需達到的目的來判斷、進而採取合適的翻譯策略。關於翻譯目的論的深入分析，可見張上冠(2021: 1)。

告是一個國家社會的文化縮影。對於外語學習而言，要理解該語言的廣告、甚至翻譯它，除了讀懂字面的意思、進行兩個語言的語碼轉換之外，更需要對來源語的社會、文化有一定的認識。我們可以說對於沒有法國生活經驗的台灣學生而言，要著手翻譯法文的廣告文案，除了找出相對於法文文本適當的中文字詞之外，更是要進行法國、台灣之間的「文化翻譯」。因此，法國廣告中譯，除了是以趣味的方式學習語言，更能讓學生反思中、法文語言、文化特色，進而培養文化的溝通能力。

3. 法文廣告文本的修辭運用及其翻譯要點

廣告文案的修辭手法因國家、文化而異，就法國的廣告而言，方仁杰(2004: 117-120)認為法語廣告「語言生動幽默、情趣盎然、引人注目」、「句式經濟簡潔，不落俗套」、「修辭手段五花八門，追求新意，充滿魅力。」他更歸納出十三種法文廣告常用的修辭手法(1990)⁴：

(1) 明喻 (la comparaison)

Les Alsaciens sont comme les amis, on les quitte à regret.

阿爾薩斯白酒像朋友，令人留戀難捨。

(2) 暗喻 (la métaphore)

Lion, une barre pour rugir de plaisir.

雄獅牌巧克力糖使您歡樂，身體強壯。

(3) 隱喻 (l'allusion)

Aide-toi, Contrex t'aidera.

自助者，康泰克礦泉水助之也。

⁴ 這 13 種法文廣告文案的修辭手法也在吳錫德的專書(2009: 149-152, 2019: 115-118)中做了深入的探討。本文引用吳錫德(2019: 115-118)對方仁杰(1990)的引述。

(4) 頭韻與重複法 (l'anaphore et la répétition)

La décontraction est comprise dans le prix des leçons de ski qui sont comprises dans le prix de remontées mécaniques qui sont comprises dans le prix du club : compris. (Club Méditerranée).

免費索道裝置將滑雪者送上山坡，免費上滑雪課。一切費用都包括在俱樂部組織旅遊所需費用之內，全部包括在內。

(5) 重複詞 (l'anataclase)

Pour Noël, faites un cadeau qui compte. Un cadeau qui compte vite et bien. Une calculatrice électronique Texas instruments par exemple.

聖誕節來了，請贈送一件中意的禮物 - 一件計算得即快又好的禮品。請買 Texas 儀器廠生產的電子計算機。

(6) 反襯對比 (l'antithèse)

Un quart Perrier, tout pour la soif ; rien pour les calories.

請飲一杯佩里埃礦泉水，既解渴，也不會增加體重。

(7) 矛盾修飾法 (l'oxymore)

La petite grande routière. (Renault 6 TL)

雷諾 6 TL 型汽車小巧玲瓏、性能良好，可長途行駛。

(8) 誇飾法 (l'hyperbole)

Le café quotidien, le deuxième réveil.

Avant son café quotidien, quel ours !

咖啡為日常之必需，咖啡能使您精神振奮。日間不飲咖啡，情緒低沉怪癖！

(9) 交錯排列法 (le chiasme)

Assurés de bonne heure...Leur bonheur assuré.

及早保險，幸福有保障。

(10) 列舉 (l'énumération)

Aujourd'hui, nous avons rafraîchi : 24 amoureux, la moitié d'une agence de mannequins, 1,764 étudiants, 3 pilotes de course, 15 freaks, 300 contestataires, 8 spécialistes des questions chinoises, 10 fonctionnaires, 3 pickpockets, 14 clochards, Et le Gourou seul sait combien d'espions !

Soif d'aujourd'hui – Coca-cola

今天我們為二十四對戀人、時裝公司模特的半數姑娘們、一千七百六十四名大學生、三位汽車司機、十五個嬉皮士、三百位持不同政見者、八位中國問題專家、十位官員、三個扒手、十四個流浪漢以及天才知道還有多少名密探，提供了清涼飲料。現代飲料-可口可樂。

(11) 層遞 (la gradation ascendante)

En une demi-heure, vous êtes informé, bien informé, complètement informé.

半小時之內，您便可得到訊息，很好地得到訊息，得到完整的訊息。

(12) 反論 (la paradoxe)

La parole est au muet. A partir de cette semaine, Télé 7 jours vous raconte la grande épopée du cinéma muet.

「無聲」要發言了，從本週起，《每週電視》將介紹無聲電影的偉大成績。

(13) 擬人化 (la personnification)

Familles, je vous aime. (Opel Ascona)

我愛家家戶戶 – 奧佩爾·阿斯科納牌汽車。

這些修辭技巧，不僅存在於法文，也存在於中文。然而，在翻

譯時，盲目地在目標語使用相同的修辭技巧並不一定能得到相同的效果⁵。靈活地轉換修辭技巧，凸顯廣告效果，反而是廣告翻譯的首要考量。就如同翻譯理論家陳定安(1990:139)和吳錫德(2019:119)於下列引文所強調的，對於外文的廣告翻譯上應考量以下要點：

1. 要使用一切語言手段，使廣告具有強烈的說服性和吸引力；
2. 遣詞造句上不妨標新立異，出奇致勝；並且力求簡明、生動、醒目、易懂；
3. 要重視效果。對本國，翻譯廣告一定要使本國用戶看得懂，對外國，做廣告要使得國外用戶能看得懂；
4. 要有創造力和想像力，與原廣告文案撰稿人一樣，要運用科學的慧眼、商業的精心、心理學的研究和藝術的魅力去翻譯。

正因為廣告與文化的緊密相關性，在翻譯廣告文本時，為了使目標語的讀者能與原文讀者產生相同的反應，譯者要竭盡全力創造出與原文相同的籲請效果，必須要考量兩個語言之間的文化差異性，進行文化對比和「文化翻譯」；必要時或許需要調整、甚至捨棄原文的內容和形式。譯者一般都盡量貼近目標語受眾的文化規範，採用「盡可能讓讀者不動，把作者送到讀者那邊去的『歸化翻譯法』」⁶(domesticating method) (Venuti 1995 : 19-20)。也就是在面對這種修辭上標新立異，甚至可能不符合正確語法規則的文本，學生可以想像自己是廣告文案編輯，運用自身母語的修辭能力，發揮發創意、玩文字遊戲，並且進一步思考語言(linguistic untranslatability)和文化不可以譯性(cultural untranslatability)的問題 (Catford

⁵ 翻譯者是否能透過相同或不同的修辭技巧，讓目標語譯文達到和原文相同的「等效」或「等值」(Translation Equivalence)效果一直是翻譯理論界久以來探討的問題 (Jakobson 1959), (Nida 1964), (Catford ([1965]1978):27), (NewMark 1988), (金緹 1989), (Vinay & Darbelnet 1995)。

⁶ 原文是 Venuti(1995 : 19-20)引述德國神學家和哲學家 Friedrich Scheleiermacher 將翻譯方法分為「異化」和「歸化」兩類的觀點：“*there are only two. Either the translator leaves the author in peace, as much as possible, and moves the reader towards him; or he leaves the reader in peace, as much as possible, and moves the author towards him*” (Lefevere 1977: 74)。引文中的前者是指「異化翻譯法」，後者則是本論文中提到的「歸化翻譯法」。引文的中文翻譯引自台灣翻譯學者廖柏森的翻譯教學網站文章 - 「翻譯的歸化與異化」：<http://blog.udn.com/trjason/163907953>。

([1965]1978) : 98-101)。

本文將透過課堂的實例，分析淡江大三翻譯課的學生在面對法文廣告採用的修辭、翻譯技巧；並對不適當的翻譯，分析其錯誤原因。

4. 學生法翻中廣告習作分析

本人於淡江大學法國語文學系 109 年和 110 年兩個學年度在大三翻譯課堂上提供兩屆的學生相同的 8 份法文平面廣告⁷，我們將分析兩屆學生對同樣的法文廣告文本，做出的不同中文翻譯。

- (1) **Yoplait. Perle de Lait. Hydrate Vos Papilles Gustatives. Nouvelle texture fondante. Pureté incomparable. Tout l'éclat du plaisir. (Perle de Lait. Une femme qui fait plaisir est toujours belle - Yoplait).**



The advertisement for Yoplait Perle de Lait features a central image of a silver spoon with a dollop of white yogurt, positioned next to a tube of red lipstick. Below the spoon is a small container of Yoplait Perle de Lait yogurt. The background is a light, textured surface. The text is arranged in a clean, modern layout.

Yoplait
Perle de Lait
Hydrate Vos Papilles
Gustatives.

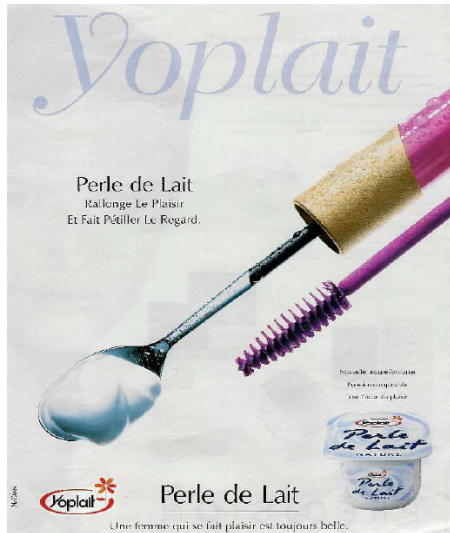
Nouvelle texture fondante
Pureté incomparable
Tout l'éclat du plaisir

Perle de Lait
Une femme qui se fait plaisir
est toujours belle.

圖(一)：廣告(1)

⁷ 廣告搜集來源是 2020 年法國網路電子報的內頁廣告，如 Journal numérique 20 minutes <https://www.20minutes.fr/>。教師以法文系大三學生能理解、等同 DELF B1 程度為標準，做為篩選廣告文本的條件。為避免部分廣告的文字過小無法閱讀、或列印排版時受到底色影響，廣告原圖片右方的文字是研究者本人另外打字附上，並在課堂上連同圖片提供給學生。

(2) Yoplait. Perle de Lait. Rallonge Le Plaisir Et Fait Pétiller Le Regard. Nouvelle texture fondante. Pureté incomparable. Tout l'éclat du plaisir. (Perle de Lait. Une femme qui fait plaisir est toujours belle - Yoplait).



**Yoplait
Perle de Lait
Rallonge Le Plaisir
Et Fait Pétiller Le Regard.**

**Nouvelle texture fondante
Pureté incomparable
Tout l'éclat du plaisir**

**Perle de Lait
Une femme qui se fait plaisir
est toujours belle.**

圖(二)：廣告(2)

這兩則廣告是宣傳同樣的產品，運用了相似的手法。廣告標語搭配了美妝產品的圖片，並且運用護膚或美妝的常用動詞(保濕 hydrate、延長 rallonge、使閃閃發光 fait pétiller)來暗喻(la métaphore)優格的食用效果。習作中顯現大部分學生正確理解法文廣告文案，中文翻譯與法文的修辭手法相近。

- 優沛雷優格滋潤您的味蕾，入口即化的新口感，散發出無與倫比純粹的快樂光芒。優沛雷優格，開心的女人最美麗。(109 李○○、羅○○、林○○)
- 優沛雷豐沛您的味蕾。入口即化的口感、無可比擬的純粹。添上愉悅的光采。為自己尋找快樂的女人永遠最美。(110 顏○○、魏○○、鄭○○)
- 延續您的快樂，點亮您的雙眸。入口即化，全新體驗，無比純淨，為喜悅而生。悅己者美。(110 江○○)

對於第二篇廣告 « Rallonge Le Plaisir Et Fait Pétiller Le

Regard.»有幾份翻譯不使用字詞直譯的方式，而是將法文標語中的 regard (眼神) 運用修辭對稱法與產品融合，特別具有創意。

- 看一眼，使妳閃耀；吃一口，快樂靈靈。(109 華○○、楊○○)
- 征服閃耀目光，美麗食光加倍。(109 趙○○、王○○)

或是使用台灣消費者習慣的英文用詞«Bling Bling»，與優格的特點「冰冰的」押韻，翻譯出原文中使眼神閃閃發光的意涵，更具有廣告和修辭效果。

- 冰冰的優格，Bling Bling 的享受。(奢華優格，愛笑的女人最美麗～)(109 林○○、胡○○、林○○)

(3) ÇA FAIT DU BIEN LÀ OÙ ÇA FAIT DU MAL. (Vaseline)



圖(三)：廣告(3)

這份廣告的法文原文中，可以看到刻意重複« Ça fait du... »的頭韻與重複法(l'anaphore et la répétition)。另外，還就« bien »和« mal »兩個身體感受的詞運用了反襯對比(l'antithèse)。在 17 份學生小組的翻譯中，可見到不少的翻譯佳作。與法文原文相似，學生在中文的翻譯上也使用了字詞對稱、音韻重複的手法：

- 讓不舒服的地方，舒服起來。(110 張○○、蔡○○、蔡○○)
- 舒緩你之不舒服之處。舒服不舒服。(110 梁○○、陶○○)

- 哪不舒服，就會最舒服。(110 江○○)
- 凡士林萬用膏：哪裡痛、擦哪裡。(110 顏○○、魏○○、鄭○○)

更有採用意譯的翻譯，運用中文的文字遊戲，發音相近的字詞借用，巧妙地凸顯產品的特性：

- 凡是林，凡是為您。(110 龔○○、陳○○、常○○)
- 凡士林讓你煩事零。(110 陳○○、葉○○、林○○)
- 傷痛呼呼，完美護膚。(109 吳○○、吳○○、邱○○)

(4) depuis nutella, les noisettes ça se tartine. LE LAIT, LE CACAO, LE SUCRE AUSSI. (FERRERO).



**Depuis nutella
Les noisettes
ça se tartine**

**LE LAIT,
LE CACAO,
LE SUCRE,
AUSSI.**

圖(四)：廣告(4)

這篇法文標語，用列舉(l'énumération)的手法直接了當的將產品的成分都呈現在廣告中。並且將品牌的名稱、主要成分與法國人的早晨習慣連結在一起。這樣直接陳述的表達手法，對學生沒有構成法語理解的困難；並且產品也在台灣銷售，因此在翻譯上，部分的學生習作採用了「順譯」和「列舉」的方式，如同以下例子：

- 能多益中佈滿了榛果。是牛奶、是巧克力，也是糖。(109 彭○○、施○○、侯○○)
- 能多益巧克力，榛果綿密融一起。牛奶、可可、砂糖也都行。(109 陳○○、盧○○)
- Nutella 第一罐吃得到牛奶和可可豆的榛果抹醬。(110 梁○○、陶○○)

然而，由於法文動詞« tartiner »與不言明的受詞(麵包)有明顯的施動關係，所以我們可以看到在大部分的翻譯作品中，學生採用「添譯法」將做為受詞的麵包明顯地翻譯出來：

- Nutella 讓榛果可以直接塗抹在麵包上。(110 陳○○、郭○○)
- 有了 Nutella，榛果、牛奶、可及砂糖，都能被塗抹在麵包上。(109 劉○○、蕭○○、賴○○)
- 自從有了能多益，榛果就像在麵包上跳舞一樣，牛奶、可可、糖也一起共舞。(110 張○○、蔡○○、蔡○○)
- 從能多益開始，榛果和吐司蹦出新滋味。(110 林○○、游○○)
- Nutella 配上吐司榛是好吃啦!(110 陳○○、葉○○、林○○)
- 麵包上的榛果，能多益是您早餐的好朋友。(內含乳製品、可及糖)。(109 林○○、胡○○、林○○)
- 榛果配麵包 Nutella 始無前例。(110 江○○)

下面的例子，運用「逆譯法」，與原文句子順序相反，反而有不錯的廣告效果。

- 享用最美味榛果巧克力醬，從能多益開始!(110 鄭○○、鄒○○、洪○○)

同音異義的押韻，在學生習作的運用中也的到很好的效果。

- 好吃榛果醬，讓你生活不只醬(這樣)!(109 華○○、楊○○)
- 榛果可可蹦出新滋味，香濃滑順絕對不後悔!(109 趙○○、王○○)

整體而言，對於這份廣告，學生的中文翻譯與廣告的原文相比似乎更具有激起消費者興趣的效果。

(5) Aidez vos défenses naturelles à remonter la pente. (Actimel)



Aidez vos défenses naturelles à remonter la pente.

圖(五)：廣告(5)

這則廣告的圖片呈現出« remonter la pente »的第一層字面意涵。然而，廣告標語中運用了暗喻(*la métaphore*)和轉義的手法，將« remonter la pente »「有好轉、有起色」的第二層意涵與產品訴求 *défenses naturelles* 做出連結，相當淺顯易懂地使得法國消費者能夠立即明白產品功能。在中文翻譯，大部分學生將法文« remonter la pente »「有好轉、有起色」的轉義意涵直接表達出來，與法文的表達手法相去不遠：

- 讓您的自然保護有好轉！(109 彭○○、施○○、侯○○)
- 阿奇梅爾酸奶，幫助你走向上坡的天然防護。(109 陳○○、盧○○)
- 提升你的自然保護力，讓你再創新高峰。(109 吳○○、吳○○、邱○○)
- Actimel：提高您的免疫力。(109 李○○、羅○○、林○○)
- 達能活性奶幫助您的免疫力重返巔峰。(110 顏○○、魏○○、鄭○○)
- Actimel 活性益生菌飲使你們的免疫力重回高點。(109 劉○○、蕭○○、賴○○)

- 增強免疫力，加倍好體力。(109 趙○○、王○○)
- 提升您的自然免疫力以重登高峰。(109 袁○○)

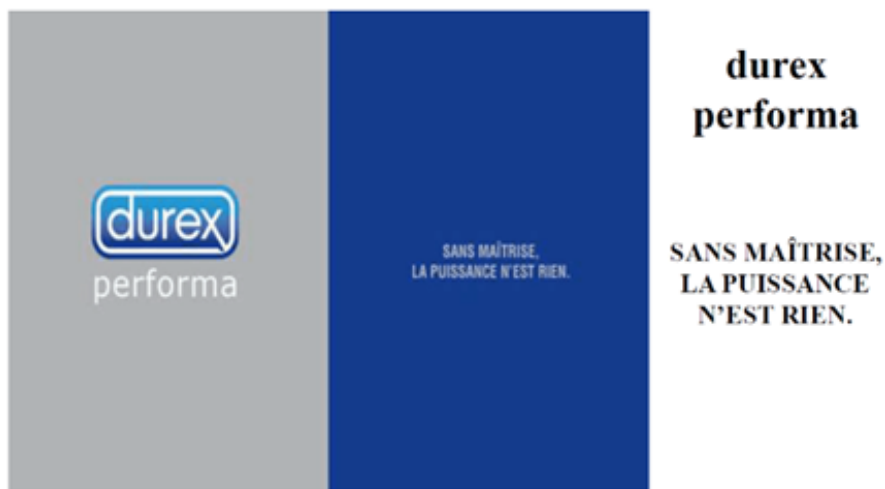
也有同學在中文翻譯中，將 *défenses naturelles* 做了比喻，並利用押韻，做出簡短，但具有良好廣告效果的標語。

- 天然的防護罩，Actimel 給你靠！(109 林○○、胡○○、林○○)

但是，也可以看到下列兩個翻譯，比較屬於「超譯」的範疇。將產品的功能似乎擴大過廣。

- 達能達成你的無限可能。
- 當人生前有陡坡，它助您扶搖直上。

(6) SANS MAÎTRISE, LA PUISSANCE N'EST RIEN. (Durex performa)



圖(六)：廣告(6)

這份廣告中巧妙地運用了法文« sans »和« rien »這兩個與「無、沒有、毫無價值」有關的字詞。透過« sans »和« rien »與標語中« maîtrise, puissance »這兩個名詞的搭配，加乘對比關聯性。大部分學生的中文翻譯也展現出「控制與能力」彼此之間的關係：

- 控制不好，能力不保。(110 江○○)
- 讓失控的你更受控。(110 張○○、蔡○○、蔡○○)

但是，與法文標語不同的是，下列兩則翻譯，儘管沒有使用法文中否定意涵的詞彙，也用中文習慣的表達方式呈現出與原文相近的效果，我們可以說這些翻譯都吻合了理論中的「歸化翻譯法」：

- 自制力就是你的超能力。(109 劉○○、蕭○○、賴○○)
- 控制得當，激情不斷。(110 鄭○○、鄒○○、洪○○)

也有利用成語，點出產品重要性的中文翻譯：

- 工欲善其事，必先利器。(110 梁○○、陶○○)

或是將產品的部分名稱或特性，放到翻譯中，讓中文讀者也能一目瞭然：

- 套得好，性福沒煩惱。(110 陳○○、葉○○、林○○)
- 套牢激情，性福飛揚/刻骨銘性。(109 趙○○、王○○)

也有直接將品牌名稱融到產品特性的翻譯中：

- 沒有杜蕾斯，再硬都只是無雞之談。(109 華○○、楊○○)
- 有我在，大膽愛。(光大不行，杜蕾斯可以。)(110 龔○○、陳○○、常○○)

然而，或許是囿於對法語詞彙« *maîtrise, puissance* »不完全透徹理解的緣故，尤其是對 *puissance* 一詞的單一理解，在此語境中誤解，並產生不適當的翻譯：

- 杜雷斯：沒了支配，權力甚麼都不是。(誤)
- 杜蕾斯：缺乏掌控，權力一無是處。(誤)
- 沒有技巧，光有力氣也沒屁用。(誤)
- 無拘無束，暢行無阻。(誤)

下面的這份廣告，儘管文案字數和描述都較多，但產品在台灣並沒有銷售，若沒有額外的說明或查詢，第一時間，在台灣的學生或許沒法確知產品的作用，因此少數同學出現誤解、誤譯的狀況。

(7) Canderel est disponible en sachet? Ça me fait de belles jambes. Pratiques à utiliser et à transporter. “Les Sachets” vous accompagnent toute la journée et vous permettent de consommer Canderel en poudre, chez vous comme à l’extérieur. Avec, on est mieux que sans. (Canderel)



Canderel est
disponible en sachet ?
Ça me fait
de belles jambes.

Pratiques à utiliser et à transporter.
“Les Sachets” vous accompagnent
toute la journée et vous permettent de
consommer Canderel en poudre, chez
vous comme à l’extérieur.

AVEC, ON EST MIEUX QUE SANS.

圖(七)：廣告(7)

- 沒時間出門，也想同在戶外般嗎？只要一包 Canderel 就夠了！
(誤)

這則譯文是對(...) chez vous comme à l’extérieur 的片面詮釋，由於沒有參考字句前後文，沒能從全文中正確理解產品的小包裝主要是為了方便攜帶出門，而不是因為沒時間出門的關係，所以學生的譯文只做片面的字句翻譯，缺乏考量全文的語境，所以導致誤譯。

原文中主標題 avec 與 sans 兩個反義詞，運用了反襯對比 (l’antithèse) 的手法，並與 mieux 搭配，凸顯使用此產品的重要性和預期得到較好的結果。此外，結合副標題中 « Ça me fait de belles jambes »，讓人可以推測產品的可能功效。在中譯上，大多數學生也將重點翻譯出來，如下範例：

- 實用、攜帶方便。小包裝供你隨身攜帶，且使你食用粉末 Canderel 不論何時何地。有了它更好。(110 顏○○、魏○○、鄭○○)

- 方便使用與攜帶，可以陪伴你一整天，你可以食用代糖粉，就像在家一樣。有總比沒有好，聊勝於無。(110 陳○○、郭○○)
- 小包裝讓你在通勤時也能輕鬆食用。陪伴你一整天。它能讓你在家就像在外一樣，消耗卡路里。有它最好。(110 張○○、蔡○○、蔡○○)
- 小包裝攜帶方便，天天陪伴，讓你外出享用如同在家般舒適。好像你從沒有這個問題。(110 梁○○、陶○○)
- 有總比沒有好，美總比醜好。(109 華○○、楊○○)

縱觀上面的翻譯例子，主標題« AVEC, ON EST MIEUX QUE SANS »,大部分的中文翻譯都與法文原文相同。直接翻譯為「有比沒有好」的類似修辭。

但，下面兩個例子，並沒有採用和原文相同平鋪直述的順譯法，而是將重點放在隨身包方便攜帶的好處，並增添新元素「背包」、「體重」，結合與商品副標題中隱喻的效果 - 「性感雙腿」、「體重」。

- 一包也行嗎?它讓我擁有性感雙腿，使用攜帶皆方便。讓隨身包陪伴你每一天。獨家粉末設計讓你出門在外也不用怕。有了隨身包，不用帶背包。(109 李○○、羅○○、林○○)

此外，也有學生結合國人比較熟悉的英文用詞，強調了產品與體重控制之間的效果，利用詞尾押韻得到很不錯的翻譯效果。

- 小小一袋，方便攜帶，人人一袋，體重 go die。(109 吳○○、吳○○、邱○○)

(8) FRANCE LOISIRS, ou comment plonger dans un best-seller avant tout le monde. Vous n'êtes pas au bout de vos découvertes.



FRANCE LOISIRS,
ou comment plonger dans un best-seller
avant tout le monde.

Vous n'êtes pas au bout de vos découvertes

圖(八): 廣告(8)

對於台灣學生而言，這份廣告若只看標語，或許無法馬上確知銷售的是何種產品。因為標語中是以英文的詞彙 **best-seller** 來點出銷售的商品，並且 **FRANCE LOISIRS** 是商店的專有名詞，在台灣也並非廣為人知。但是，若進一步思考，標語中的動詞« **plonger** » 與 **best-seller** 的搭配還是能讓人聯想到« **se plonger dans un livre** » 的意涵。這個法文標語中運用隱喻(l'allusion)的修辭手法，將商店品牌名詞與後面的詞句結合起來，比喻該品牌的服務能以領先大眾、最快的速度為消費者提供最暢銷的書籍；並且消費者的發現會是無止境的。這份文案，由於是隱喻的手法，學生或許需要經過思考才能明白。在八份廣告中，這份廣告有最多誤譯的例子。下面，我們先看幾則合適的中文翻譯。

- 法蘭西愛書城。還有什麼地方能讓您整天沉浸於暢銷書呢？您的探索，將永無止境。(109 陳○○、盧○○)
- 如何領先全世界看到暢銷書？閱讀無邊際等你來探覓。(109 李○○、羅○○、林○○)
- 早在眾人之前，暢遊書海。發現永無止境。(110 江○○)

- FRANCE LOISIRS 搶先大眾沉浸於一本暢銷書。享受無止盡的探索樂趣。(110 顏○○、魏○○、鄭○○)
- 休閒法國，一個讓你沉浸在世界暢銷排行榜的地方。你永遠走在知識的最前端。(110 張○○、蔡○○、蔡○○)
- 如何在眾人前沉浸於暢銷書中。還有更值得你去發掘。(110 陳○○、葉○○、林○○)
- 如何比其他人更早看到暢銷書? 快加入我們，獲得更多新資訊。(109 彭○○、施○○、侯○○)
- FRANCE LOISIRS 你的隨身圖書館。(109 華○○、楊○○)
- 悠遊書海，發現更多可能。(109 劉○○、蕭○○、賴○○)
- 學海無涯勤是岸，知識投資不嫌晚。(109 趙○○、王○○)
- 多閱讀一點點，暢遊世界的點線面。(109 林○○、胡○○、林○○)

下面是錯誤的範例，我們可以從中發現，對學生而言，best-seller 與品牌 FRANCE LOISIRS 的服務項目是構成最多學生理解困難的部分。有同學將 FRANCE LOISIRS 理解為休閒娛樂的全部種類，因此將其翻譯為「法國的休閒娛樂」或是理解為一間特定出版社，所以翻譯為「法娛出版」。或是誤解 FRANCE LOISIRS 是一種暢銷商品，而將其翻譯為「FL 是如此搶手」。這些都可以歸因為對於 FRANCE LOISIR 這個品牌專有名詞和其服務的不熟悉。也就是對原語言背後的生活背景、對法國日常生活缺乏接觸和認識所造成的誤解。

- FL 是如此搶手，您不會最後才發現!(誤)
- 法娛出版如何擠進暢銷書。活到老，學到老。(誤)
- 法國的休閒娛樂，或如何在眾人面前成為暢銷作品。您不是在最後發現的。(誤)
- 如何蟬聯暢銷 No.1 的寶座。尋尋覓覓，直到在人海中遇到我。(誤)
- 在公共場合也沉浸於暢銷書中，使你的探索無止盡。(誤)

下面這則學生範例除了是對前半部分標語 best-seller 的主詞和

動詞部分，做出模稜兩可的翻譯，也沒正確理解後半部分的否定句，因此對於 « Vous n'êtes pas au bout de vos découvertes » 句子，翻譯出完全相反的意思。

- 法國娛樂。如何在大眾前晉升為熱門暢銷王。您是最後發現的。
(誤)

5. 學生翻譯習作中的問題及其原因

這八份法文廣告運用的修辭手法有暗喻(*la métaphore*)、隱喻(*l'allusion*)、列舉法(*l'énumération*)、反襯對比法(*l'antithèse*)和頭韻與重複法(*l'anaphore et la répétition*)。當中有四則廣告使用暗喻或隱喻的修辭技巧：如兩則優沛蕾優格的廣告、Actimel 優酪乳和 FRANCE LOISIRS 的廣告。以這四則使用暗喻、隱喻的廣告來看，我們從中交叉對比研究，可知兩則優沛蕾的廣告和 Actimel 優酪乳，學生都沒有誤解原文的問題。但是 FRANCE LOISIRS 的廣告，由於台灣學生不認識其品牌和服務，這則廣告的誤譯是最多的。由此可知，來源語的修辭法並不是唯一造成學生誤解的原因。

縱觀而言，從分析這八份法翻中的廣告習作，我們可以歸結造成學生誤譯的幾個原因：

1. 對於法文字詞的認識只侷限於單一語意：如同在 *durex* 廣告中，部分學生對 *maîtrise, puissance* 法文字詞的理解過於片面，因此做出錯誤翻譯：

- 杜雷斯：沒了支配，權力甚麼都不是。(誤)

2. 未能適當考量字句前後文的關係：例如，在 *Canderel* 的代糖廣告中，只局部翻譯了 (...) *chez vous comme à l'extérieur* 這句標語，但忽略上下文提供的資訊，因此翻譯不得當：

- 沒時間出門，也想同在戶外般嗎？只要一包 *Canderel* 就夠了！
(誤)

3. 對來源語廣告產品或服務的陌生、缺乏法語社會的生活、文化背景：FRANCE LOISIRS 的範例有最多的誤解，就是由於對 FRANCE LOISIRS 這個品牌和其服務的不瞭解。

- 法國的休閒娛樂，或如何在眾人面前成為暢銷作品。您不是在最後發現的。(誤)

6. 結語：廣告應用在法語翻譯課程的教學成效與反思

本論文研究大三學生對八份法文廣告的中文翻譯，並歸結其可能造成誤譯的原因是對於法文字詞的認識只侷限於單一語意、未能適當考量字句前後文的關係、對來源語廣告產品或服務的陌生、缺乏法語社會的生活、文化背景。

這份研究結果也讓我們反思在翻譯教學中，教師除了給予字詞、語意的說明之外，更應該扮演文化擺渡人的角色，適當地引導學生對兩個文化的深入理解、提供學生自主學習、發掘法國多元文化的管道。

這兩個學期，除了課堂上教師提供的廣告翻譯主題，也有學生主動搜集法國、法語社會的廣告，將其嘗試翻譯為中文、做為期末報告。由此可見，廣告標題的趣味性確實能提升學生對翻譯課中的積極參與度，並擴大為課後知識及興趣延展的管道。

法國廣告在翻譯課的運用無疑是趣味、豐富的法語教學和文化介紹的方式。我們也期許在未來的翻譯課中能搜集更多當代的、真實的法國、法語素材，拓展學生認識法語社會的多元角度。

【引用書目】

- 方仁傑 (1990),〈法語廣告文體的修辭手段〉,北京:《法語學習》,第 1 期, 35-39 頁。
- 方仁傑 (2004),〈法語文化與法國廣告〉,武漢:《法國研究》,第 1 期, 116-126 頁。
- 吳錫德 (2009),《翻譯空間》,台北:書林出版社, 149-152 頁。
- 吳錫德 (2019),《漢法進階翻譯》,台北:書林出版社, 116-119 頁。
- 金緹 (1989),《等效翻譯探索》,北京:中國對外翻譯出版公司, 167 頁。
- 張上冠 (2021),〈西洋鏡:「翻譯目的論」(Skopos Theory)的目的/標問題〉,台北:《東吳外語學報》, 50 期(2021/03/01), 1-11 頁。
- 陳定安 (1990),《翻譯精要》,香港:香港商務出版社, 182 頁。
- 廖柏森等合著 (2014),《翻譯教學實務指引。從 15 分專業教案開始。》,台北:眾文圖書出版社, 70 頁。
- Catford, J. C. ([1965]1978), *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1959), *On Linguistic Aspects of Translation*. In R. A. Brower (ed.). *On Translation*. Boston: Harvard University Press, pp. 232-239.
- Hall, E. (1976), *Beyond Culture*. New York: Anchor Books.
- Hymes, D. (1984), *Vers la competence de communication*. Paris: Hatier-Crédif.
- Lefevere, A. (ed. and trans.) (1977), *Translating Literature: The German Tradition from Luther to Rosenzweig*. Assen: Van Gorcum.
- Gumperz, J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newmark, P. (1988), *A Textbook of Translation*. London & New York: Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964), *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Reiss, K. (2000), *Translation Criticism: the Potentials and*

Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment. Oxford: Routledge.

Reiss, K. & Vermeer, H. J. (2014), *Toward a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained.* New York: Routledge.

Venuti, L. (1995), *The Translator's Invisibility. A History of Translation.* London: Routledge.

Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation* (trans. and ed. by J. C. Sager and M. J. Hamel), Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins.

【參考網站】

1. 法國廣告資料來源，電子報廣告內頁：
Journal numérique 20 minutes : <https://www.20minutes.fr/>
2. 台灣翻譯學者廖柏森的翻譯教學網站文章：
「翻譯的標準(六)」 : <https://blog.udn.com/trjason/11232430>
「翻譯的歸化與異化」 : <http://blog.udn.com/trjason/163907953>

本論文於 2022 年 10 月 31 日到稿，2022 年 12 月 12 日通過審查

Les études de transferts culturels pour la compétence interculturelle de communication

陳麗娟 / Magali, Li-Chuan Chen

淡江大學法國語文學系 助理教授

Department of French, Tamkang University, Assistant Professor

【摘要】

外語專業人才的培養中，語言與文化息息相關。在跨文化的情境，溝通是否順利，對於溝通語之語言元素掌握固然重要，關鍵更在是否能用該語言表達出文化內涵。許多現象顯示，即便具備法語檢定 B1 或 B2 程度，已然具備溝通語的語言元素，也具備基礎的溝通能力，卻因為對於缺乏自身母語文化的涵養，在接待法語人士，在介紹自己的母語文化時，屢屢遇到詞窮的窘境。

本研究旨在探討外語專業的學生(以淡江法文系的學生為例)之跨文化溝通能力養成過程中的一些問題，並企圖以文化遷移為策略，幫助學生們能提升其跨文化溝通能力。

【關鍵字】

跨文化溝通、文化遷移、策略

Cultural transfer studies for intercultural communicative competence

【Abstract】

Language and culture are closely related in the cultivation of foreign language professionals. In a cross-cultural context, it is important to master the linguistic elements of the language of communication, but it is also important to be able to express cultural connotations in that language. In many cases, even though they have a B1 or B2 level in French and have the linguistic elements of the language of communication, and have the basic communication skills, they often encounter the dilemma of being poor in words when receiving French-speaking people and introducing their native culture because of lack of the cultural connotation of their native language.

The purpose of this study is to investigate some problems in the process of developing intercultural communication skills among foreign language students (for example, Tamkang French students) and to help students improve their intercultural communication skills by using cultural transfer as a strategy.

【Key words】

intercultural communicative competence, cultural transfer, strategy

I. Contexte de la recherche, problématique et motivation

L'acquisition de la compétence culturelle dans l'apprentissage d'une langue seconde/étrangère se fait selon un processus d'appropriation de tous les facteurs socio-culturels entrant en interaction avec les locuteurs de la langue cible. Nous nous basons sur nos expériences et observations d'enseignement, il nous vient alors une première question : après trois ou quatre années d'apprentissage du français, pourquoi reste-t-il tant de difficultés rencontrées chez nos étudiants en français (précisément ceux du département de français de l'université Tamkang à Taiwan), possédant le niveau du DELF B1 ou B2, lors de la présentation des sites historiques taïwanais aux Francophones ? Nous avons beaucoup communiqué avec nos collègues enseignants du FLE à Taïwan, et pour beaucoup d'entre eux, l'acquisition de la compétence culturelle d'une langue se confond avec celle de la compétence linguistique/littéraire ainsi l'exploitation de la rubrique « Civilisation » ou « Culture française » sous forme de textes/images dans des manuels de FLE se fait comme une lecture complémentaire du manuel en introduisant du vocabulaire thématique et culturel. Or, le langage en tant que système est certes un fait de nature, mais également un fait de culture. De ce fait, l'apprentissage d'une langue s'associe nécessairement à la culture de la langue cible et fournit à son apprenant un accès à la culture d'une communauté différente de la sienne, communauté avec laquelle il n'a pas de contact quotidien.

Les apprenants d'une langue étrangère désirent se servir de cette langue pour établir des contacts directs avec les locuteurs de la langue cible. Cependant, une formation incomplète conduit les apprenants dans une impasse dans la mesure où leurs compétences demeurent somme toute limitées face à une situation de communication réelle. Les entraves constatées au cours des échanges sont directement liées à certains aspects négligés durant

l'enseignement/apprentissage : pratique nécessaire de la communication réelle, motivation de l'apprentissage, prise de conscience des différences linguistiques/culturelles entre les langues, adaptation psychologique et acquisition de savoirs socio-culturels non seulement de la langue cible mais aussi de la langue de départ, c'est-à-dire, de la langue de l'apprenant. C'est l'aspect interculturel que nous soulignons dans ce cadre d'étude de recherche.

Soucieux de trouver les sources des problèmes de communication de notre public précités plus haut, nous avons mené une enquête, en 2010, en interrogeant vingt-huit étudiants ou diplômés de licence du département de français de l'université Tamkang (Taïwan), dont vingt ont obtenu le DELF B1 (groupe A) et huit le DELF B2 (groupe B). La première question porte sur les facteurs qui conduisent à des obstacles de communication lors de la présentation de sites culturels aux Francophones. Trois facteurs importants ont été partagés par les deux groupes d'interrogés : 1) manque de vocabulaires (80 % du groupe A et 75% du groupe B) et notamment de vocabulaire ~~s~~ relatif à la culture (70 % du groupe A et 62% du groupe B) ; 2) manque de connaissances sur sa propre culture (82 % du groupe A et 70% du groupe B) et 3) manque de sujets d'échanges avec des Francophones (70 % du groupe A et 42% du groupe B).

Parmi les trois facteurs, les deux premiers, à savoir les manques de vocabulaires de connaissances de sa propre culture nous amènent à réfléchir aux problèmes de l'acquisition de la compétence interculturelle de notre public et à essayer de trouver quelques pistes pédagogiques pour les aider à améliorer cette compétence.

II. Compétence interculturelle de communication

La compétence culturelle de communication est à la base de la compétence interculturelle de communication. En effet, pour être capable de mener à bien une communication dans une autre langue, y compris tout au long de l'apprentissage de cette langue qu'elle soit structurellement proche ou lointaine, l'apprenant doit s'approprier non seulement des notions linguistiques, mais aussi des notions culturelles car la communication entre locuteurs de deux langues différentes implique également que les cultures de ces deux langues entrent en contact, un contact entre différentes formes d'être au monde.

Nous nous référons à la vision de l'interculturel de Davel. Ce dernier indique que « *le monde humain est par définition un monde interculturel, c'est-à-dire un univers qui met en présence des individus et des groupes qui constituent des mondes signifiants en eux-mêmes* » (Davel & al, 2008 : 1). Pour ces auteurs, « *l'interculturel montre la relation qui existe entre des groupes humains porteurs d'histoires, de comportements, de valeurs, de symboles communs* » (Davel & al, ibid. :10). Verbunt définit l'interculturel de l'optique plus social comme « *une façon particulière de vivre avec plusieurs cultures. (...) Dans une société donnée, l'interculturel serait une façon particulière d'organiser la société multiculturelle* » (Verbunt, 2001, p.90). Pour l'auteur, l'interculturel permet également d'apprendre des autres cultures et de se comprendre culturellement, en communiquant malgré les difficultés. Avec l'interculturel, les différentes appartenances sont reconnues sans pour autant enfermer les personnes, les différences sont aussi acceptées et même appréciées (Verbunt, ibid.).

La capacité interculturelle fondamentale, c'est-à-dire de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui et à raisonner comme lui, selon ses réflexes et ses a priori. Or, la difficulté consiste à mener cette

opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques (Chen, 2008). Nous trouvons Porcher pertinent à ce propos : « *Mon ouverture interculturelle sera d'autant plus profonde que je serai plus fortement moi-même et, réciproquement, je maîtriserai d'autant mieux mon identité patrimoniale et singulière que je serai plus disponible au partage interculturel et d'un enrichissement.* » (Poche 1995 :60)

En effet, dans les échanges au sein d'une même culture, deux personnes peuvent sans difficultés interpréter les comportements, les silences, les gestes et les mimiques de leurs interlocuteurs. Or, ce n'est pas le cas de deux personnes issues de cultures différentes. Parmi tous les paramètres liés à la réussite/ l'échec d'une communication interculturelle, les perceptions, d'après nous, jouent un rôle pertinent. En ce qui concerne les mécanismes de la perception sociale, Gruère et Morel (1991) indiquent qu' « *On ne peut pas connaître sa propre culture si l'on n'en connaît pas d'autre. Et pour comprendre les autres dans leur différence il faut savoir qui l'on est vraiment. La connaissance que l'on prend d'eux peut nous y aider.* » (Gruère et Morel, 1991 : 4). Ces auteurs expliquent que la perception chez chacun de nous se construit grâce à notre équipement physiologique et aux influences reçues du milieu. La perception d'autrui correspond de plus à une « transaction » car l'autre nous perçoit en retour et ce jeu croisé de représentations imagées influence les protagonistes. Selon les auteurs, les difficultés des mécanismes perceptuels se présentent comme suit : le premier contact, l'effet de halo, la cohérence prêtée aux autres, les ressemblances abusives, la projection, les interférences et l'attribution causale. Ainsi, dans nos contacts avec les étrangers, les situations où notre conduite est perçue comme incertaine peuvent déclencher de leur part des sentiments de xénophobie conjoncturelle ou chronique.

Parmi les difficultés des mécanismes perceptuels précitées, nous mettons l'accent sur les interférences et surtout sur le transfert culturel. Nous nous appuyons sur l'explication de Gruère et Morel (2001, *ibid.*) des interférences. Une des difficultés perceptuelles lors d'échanges interculturels, qui se produisent lorsque l'information sur autrui paraît succincte, nous poussant à rajouter abusivement des données qu'on ne vérifie pas expressément, pour reconstituer un univers de vraisemblances.

Nous avons précisé au début de notre étude que les étudiants interrogés ont exposé leurs difficultés de communication lors de leurs échanges avec des Francophones. Cela nous a amené à réfléchir sur leurs origines et en creusant plus profondément, nous avons essayé de mettre en place la stratégie de l'effet culturel pour voir si l'on trouverait un remède à leurs difficultés.

III. Notion de l'interférence et du transfert

L'interférence est un phénomène linguistique issu du contact de deux ou plusieurs langues. Lors du processus d'apprentissage de langue seconde ou étrangère, l'apprenant se réfère naturellement aux automatismes acquis dans sa langue maternelle et ce processus semble inévitable. D'après Darbelnet (1976 : 77), elle est plus perceptible selon que les langues en contact sont apparentées ou non. D'un point de vue linguistique, l'interférence est définie comme accident de bilinguisme en raison du contact entre les langues. Mackey (1976) définit ce phénomène : « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre ».

Les recherches montrent que l'influence inter-linguistique résulte de similitudes et de différences entre la langue cible et toute autre langue acquise et que le transfert des connaissances antérieures est inévitable (Besse & Porquier, 1984 ; Astolfi, 2003 ; Odlin, 2005 ; Ringbom, 2007). Selon la théorie de l'interférence

« ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou donc à des fautes » (Marquilló Larruy, 2003 :64).

On utilise le terme « transfert » pour se référer à l'influence d'une langue sur une autre chez un individu ou dans une communauté linguistique. Ce terme décrit les effets translinguistiques qui apparaissent au niveau de la conceptualisation ou des processus mentaux aussi bien que, plus spécifiquement, dans l'utilisation de tel ou tel item lexical ou de telle ou telle structure, due à la connaissance qu'on a d'une langue quand on en utilise une autre (Odlin, 1989 ; Jarvis & Pavlenko, 2007).

L'influence translinguistique est un phénomène divers dans l'apprentissage des L2. Certains de ses effets sont positifs (l'influence de la L1 étant utile quand les différences entre la L1 et la L2 sont relativement peu nombreuses), d'autres négatifs (dans ce cas on parle souvent d'« interférences », erreurs entraînées par des analogies fautives faites entre la langue maternelle (L1) et les langues étrangères (L2/L3) ou entre les langues étrangères mêmes (L2–L3).

Beaucoup de recherches montrent que l'interférence linguistique provoque de nombreuses difficultés pédagogiques sur les plans phonétique, morphologique, sémantique et syntaxique. Mais la plupart des chercheurs maintiennent que ces difficultés rencontrées ne peuvent pas rendre impossible l'apprentissage d'une nouvelle langue. Il nous semble important de spécifier ce que nous entendons par L1, c'est-à-dire LM (langue maternelle). La notion de LM renvoie à des pratiques langagières extrêmement variées en fonction des situations et des contextes d'enseignement /apprentissage. C'est la langue acquise lors de l'enfance, investie d'une charge importante sur les plans affectif, langagier, culturel et social.

Il est à noter que, dans un cours de langue, tous les apprenants ont une LM, une langue acquise antérieurement et qui n'est pas l'objet de l'apprentissage formel et c'est la LM qui figure au centre de leurs représentations et constitue un point de fixation qui favorise l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. L'autre rôle de la LM est celui d'ancrage. Il s'agit d'un point d'appui sur lequel pourra se construire de nouveaux apprentissages à l'aide de transferts des compétences et d'évolution des représentations.

Pourtant, beaucoup de recherches montrent que les enseignants de L2 ou L3 considèrent la LM comme un frein ou un obstacle d'apprentissage des L2 ou L3 parce que les apprenants pensent dans leur LM et qu'ils utilisent des structures existant déjà dans celle-ci pour créer de nouvelles phrases. Or, la LM peut à la fois être un obstacle en cas d'usage trop récurrent et un moteur lorsque nous savons bien la doser. Que la LM soit ou non présente matériellement dans la classe de L2/L3, qu'elle y occupe une place ordinaire ou centrale, elle est la base de tout nouvel apprentissage d'une langue, et ne peut pas être négligée.

Les recherches en didactique relient la réussite de toute intervention pédagogique à son efficacité à amener les apprenants à développer des stratégies d'apprentissage, ensuite, et surtout, à transférer et appliquer d'une façon plus souple et adaptée les connaissances et les habiletés stratégiques acquises. Dans le cas de notre étude ci-présente, les transferts culturels de la L1/LM nous semblent importants pour la réussite de communication interculturelle de notre public.

IV. Stratégie et application des transferts culturels

Les études de transferts culturels montrent comment de nombreux phénomènes culturels se constituent à partir d'éléments étrangers à la société où ils prennent place. Elles prêtent une

attention particulière aux déplacements sémantiques qui accompagnent ces appropriations. Ce qui est transféré a rarement la même fonction ni la même signification dans son contexte d'origine et dans celui d'arrivée.

Dans le cadre de notre enseignement, un débat est souvent mené sur la nécessité de la présence de la LM dans une classe de L2/L3. Faisant face aux problèmes/obstacles rencontrés par notre public lorsqu'il lui est demandé de présenter en français sa propre culture aux Francophones, la première hypothèse qui nous vient à l'esprit, la connaissance suffisante ou non de sa propre culture.

En 2020, nous avons décidé de donner des tâches à vingt-huit étudiants de troisième et quatrième années du département de français de l'université Tamkang, qui suivent nos cours intitulés 「職場實務與產學合作 Pratique en milieu de travail et coopération industrie-université」.

Les vingt-huit étudiants se composent de deux groupes, dont vingt ont obtenu le DELF B1 (groupe A) et huit le DELF B2 (groupe B). Nous leur avons demandé de choisir un site historique à Taipei et de faire une petite vidéo d'une à deux minutes en français pour présenter le site aux Francophones.

Nous avons invité deux guides touristiques possédant un bon niveau en français (B2 ou C1) à faire des observations et évaluer les productions de nos étudiants.

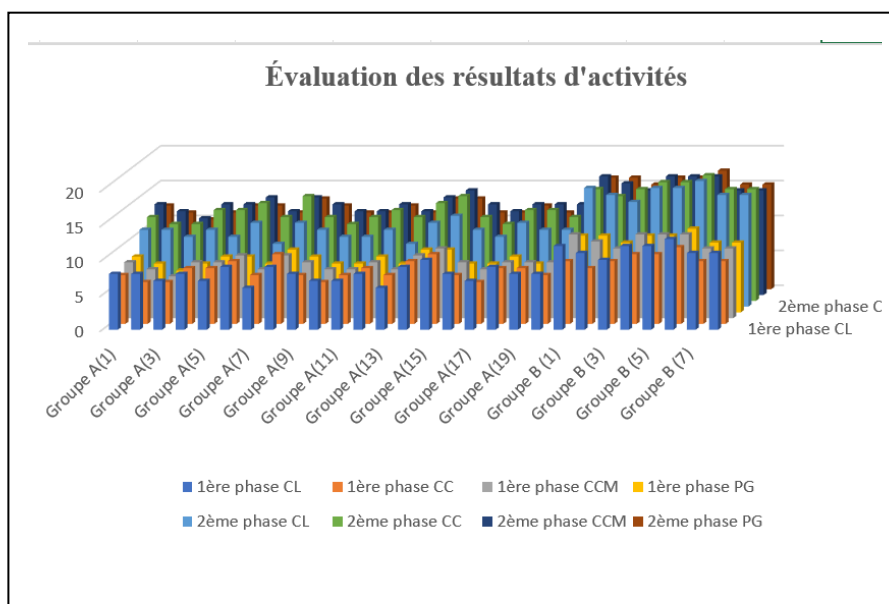
Les tâches se sont déroulées en deux phases :

1. Les étudiants ont fait le premier essai sans préparation. Ensuite, nous leur avons accordé vingt minutes de préparation. Il ne leur a été fourni qu'un papier et un stylo. Ils ont ensuite fait le deuxième essai. Après deux essais, ils ont présenté leurs problèmes rencontrés, et le manque de vocabulaire et de connaissances sur le site sont les deux problèmes les plus importants chez 85% de ces étudiants.

Selon les observations des deux guides, il n'y pas de grandes différences entre les productions des étudiants.

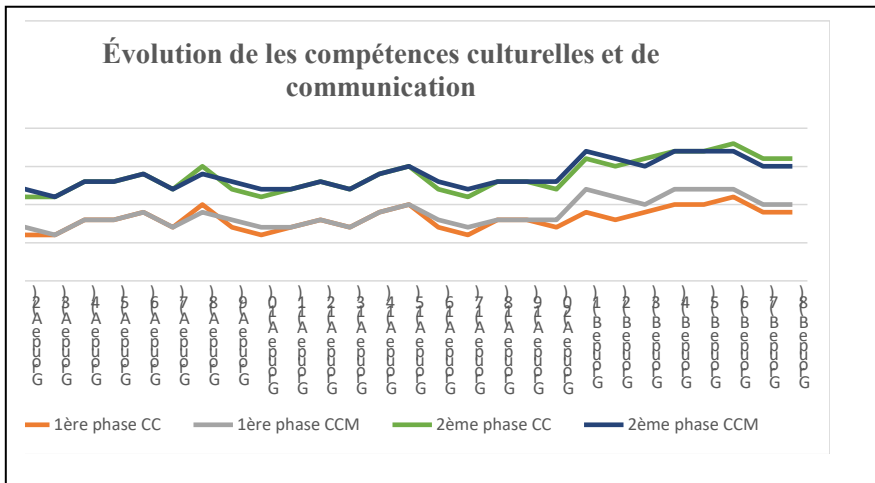
2. À la suite des deux essais précités, nous avons accordé 20 minutes de préparation aux étudiants. Ils avaient le droit de consulter des informations en chinois sur leur site à présenter. Vingt minutes après, ils ont fait le troisième essai. Cette fois-ci, les étudiants et les deux guides ont vu les progrès remarquables des étudiants. Les étudiants ont partagé, suite à cet essai, leurs réflexions : la clé de leur progrès était la connaissance du site historique à présenter et ils se sont rendu compte que l'insuffisance des connaissances sur leur propre culture bloqué leur expression en français.

À part une évaluation qualitative venant d'être présentée, nous avons effectué également une évaluation quantitative selon quatre critères : 1) compétence linguistique (CL) ; 2) compétence culturelle (CCU) ; 3) compétence de communication (CCM) et 4) performance lors de guider la visite (PG). L'évaluation



quantitative a été procédée en même temps et en deux phases que

l'évaluation qualitative que nous avons présenté plus haut. La notation s'est fait à la française, de 0 à 20. Le tableau ci-dessous montre les résultats comparatifs de deux phases de l'activités. Nous voyons bien qu'il y a une différence significative entre deux phases (voir le tableau ci-dessus) et il est clair que la compétence culturelle et la compétence de communication se lie étroitement (voir le tableau ci-dessous).



Nous avouons que l'activité pédagogique venant d'être présentée est loin d'être bien planifiée, cependant cela nous a donné un aperçu sur la place non négligeable de transferts culturels de la L1 à la L2/L3

Conclusion

Dès l'introduction, nous avons indiqué que ce travail de recherche est né des problèmes/obstacles de communication interculturelle de nos étudiants lors des échanges avec des Francophones. Ces problèmes nous amènent à retrouver les sources et des remèdes en vue de l'amélioration de leur compétence de communication interculturelle.

En effet, parmi les difficultés et problèmes de notre public

lorsqu'il s'exprime en français, certaines sont liées à la langue mais d'autres relèvent plutôt de l'interculturel. Dans le cas de notre étude ci-présent, il s'agit de l'insuffisance de connaissances portant sur sa propre culture. Nous ne prétendons pas que cette insuffisance est la seule source des problèmes de communication interculturelle de notre public, cependant, les transferts culturels de la L1 sur la L2/L3 nous semblent une piste à poursuivre dans notre enseignement.

Nous espérons partager nos observations et nos expériences et faire appel à des discussions et des solutions pour renforcer la compétence interculturelle des apprenants de français.

Bibliographie et références (參考文獻)

- Akiguet-Bakong S. (2007). Effets du transfert de connaissances entre langues à traduction orale et langue écrite sur l'utilisation des pronoms en français, in *Bulletin de psychologie*, tome 60 (6)/ 492.
- Akmoun H. (2016). Le transfert L1/L2 : entre représentations et pratiques de classe in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 35, No.1, <https://doi.org/10.4000/apliut.4985>.
- Astolfi J.-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. 12^e édition, Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Besse H. & Porquier R. (1984). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris : Hatier.
- Blanchet, P. & Chardenet P.(2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. France : Editions des archives contemporaines.
- Chen L-C. (2008). Pour une communication interculturelle dans l'enseignement du français à Taïwan. Le cas du public apprenant de l'université catholique Fu-Jen. Thèse de doctorat en didactique des LV, FLE de l'université Strasbourg.
- Castellotti, V. (Ed). (2001.) *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, Collection DYALANG. Rouen : Presses Universitaires de Rouen.
- Darbelnet J. (1976). *Le français en contact avec l'anglais en Amérique du Nord*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Davel E., Dupuis J-P., & Chaniat J-F. (2008). *Gestion en contexte interculturel : approches, problématiques, pratiques et plongées*. Coll. « Sciences de l'administration », Québec : Presses de l'Université Laval ; Télé-Université.
- Jamet M.-Ch. (2009). Contacts entre langues apparentées : les

- transferts négatifs et positifs d'apprenants in *Synergies Italie*, pp. 49-59.
- Jarvis S. & Pavlenko A. (2007). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge.
- Mackey W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*, Paris : Edition Klincksieck.
- Marquilló L. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Meirieu P. (1996). Stratégies pour faciliter le transfert des connaissances in *Vie pédagogique*, N° 98, pp. 4-25.
- Monville-Burston M. (2013). Complexité et transfert dans l'acquisition du français langue étrangère : le cas des apprenants chypriotes du FLE in *De Boeck Supérieur*, CAIRN. INFO : Matières à réflexion, N°.66, pp. 97-134.
- Odlin T. (1989). *Language Transfer, Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Péladeau, N., Forget J. & Gagné F. (2010). Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes, in *Crahay, M. & M. Dutrévis (eds.)*. *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : de Boeck, pp.47-63.
- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.
- Ringbom H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Rutherford, W. (1983). Language typology and language transfer, in *Gass, S.M. & L. Selinker (eds.)* (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA, Newbury House, pp.358-370.
- Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Canada : Les éditions logiques.
- Wlosowicz T. M. (2010). Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons

différentes, in *Synergies Espagne*, N° 3, pp.159-170.

Verbunt G. (2001). *La société interculturelle : vivre la diversité humaine* : Éditions du Seuil.

顧士才 (1999). 母語遷移與外語學習，上海水產大學學報，第七卷，第一期。

石蘊珍 & 王穎 (2009). 從認知角度談語言遷移與對外漢語教學。遼寧教育行政學院報，第十期。

蔡金亭 (2020). 外語學習中的母語遷移。中國社會科學報國家社科基金專刊。

承曉燕 (2018). 高校英语教学中的中国文化失语现象，佳木斯职业学院学报 (中國)，第二期，頁 350-352。

林艳蕾 & 潘洪良 (2012). 基于應用性的母語遷移探究，重慶科技學院學報 (社会科学版)，第十期，頁 146 – 148。

陳麗娟 (2011). 外語教學中的跨文化溝通問題。輔仁大學外國語文研究期刊。

本論文於 2022 年 10 月 31 日到稿，2023 年 1 月 11 日通過審查

保羅·莫朗作品中的亞洲印象 - 從旅行的異國

情調到文學的世界主義

廖潤珮 / Liao, Jun-Pei

淡江大學法國語文學系 助理教授

Department of French, Tamkang University, Assistant Professor

【摘要】

保羅·莫朗是二十世紀初期法國文學詮釋現代與世界文化的代表性人物之一。從藝術與歷史角度來看，莫朗的作品見證時代，重讀當時作品並非毫無益處。尤其在上世紀二零年代時，他的作品啟發文學界與其廣大藝術圈朋友的討論也激發大眾對旅遊、美好生活、國外長居與無盡行旅的夢想。莫朗以敏捷快速的敘述與一戰後無憂慮的時代風格創造故事，我們也跟著他以速度奔向世界。

莫朗於一九二五年的環球與亞洲行旅將是他與幾位法國作家相遇或再見的機會，旅行提供其文學創作的資源素材。亞洲之行目的地是前往曼谷，他將於當地就職；旅程中見聞也將賦予《東印度公司》短篇小說合集的靈感。在《二十世紀編年史》合集中，莫朗收錄了以四大洲為背景的小說與短篇故事；其泰國經驗寫成的《活佛》將是合集中代表亞洲的文章。他又於晚年使用家族記憶，在《世紀末》的短篇小說合集中放入描寫八國聯軍北京圍城的故事。本文檢視莫朗亞洲旅行初識的印象及泰國居留生活靈感所帶來的創作，以及多年後面對歐洲式微的隱憂下回顧與書寫變動裡的時代事件中所思考詮釋與世界相遇的亞洲。本文同時透過作品的閱讀爬梳討論莫朗的世界觀思考。

【關鍵字】

莫朗、亞洲、《東印度公司》、《活佛》、《世紀末》

Impressions of Asia in the work of Paul Morand : From the exoticism of travel to the cosmopolitanism of literature

【Abstract】

If we miss travel in this difficult period of pandemic, we need to review and rethink the meaning of travel and we can think about the writings on travel of the last century in the Twenties. One of the first example of modern cosmopolitan in French literature is Paul Morand. From an artistic and historical point of view, his works bear witness to the times, and it is not without merit to reread the works of the time. Especially in the 1920s, his works inspired the public's dreams of travel, a better life, long-term residence abroad and endless travel. The storytelling was created in the style of the era when it was agile, fast and carefree, and we ran to the world with speed. He went to Asia in 1925, the experience allowed him to meet and talk with several French writers and provided him with literary resources. The Asian trip continued to Bangkok, he was going there to take up his job, but travel stories will also provide inspiration for the short story collection of *East India and Company*. In the *20th Century Chronicle* collection, Morand collected novels and short stories from four continents; *Living Buddha* was written from his experience in Thailand, which was the representative writing of Asia in the collection. In his later years, he used family memories to include stories describing the siege of Beijing by the Eight-Power Allied Forces in the collection of short stories *End of the Century*. This article will discuss some impressions of Asia that he invents with writing during a changing world and his anxiety for Europe. We try to understand also his cosmopolitanism.

【Key words】

Paul Morand, impression of Asia, *East India and company*, *Living Buddha*, *End of Century*

Impressions d'Asie dans l'œuvre de Paul Morand - De l'exotisme du voyage au cosmopolitisme littéraire

Les occasions de voyage se sont raréfiées en période de la pandémie. Il nous semble intéressant de nous pencher sur des récits de voyage au début du XXe siècle et de réfléchir de nouveau au sens du voyage. Paul Morand, diplomate et homme cosmopolite, nous a laissé des récits datant des années folles et il est un des premiers exemples de voyageurs de la vie moderne. Le grand voyage autour du monde qu'il a effectué le conduit en Extrême-Orient et formera la substance de textes où il met en scène des récits en partie fantastiques inspirés des réalités rencontrées ou des légendes. Témoin de son temps du point de vue artistique et historique, il n'est pas sans intérêt de relire ses ouvrages de l'époque qui font rêver au grand public une vie excitante, des séjours étrangers, des voyages interminables. Son écriture nous aide à revivre la vie insouciant entre les deux guerres. Notre travail n'est pas de rediscuter ici son passé politique mais de nous appuyer sur le style littéraire singulier de cet orfèvre de la langue française.

Paul Morand s'est rendu en Asie en 1925, l'expérience va lui permettre de rencontrer ses confrères écrivains et lui fournir des ressources d'inspiration. Le trajet lui donnera occasion pour développer des nouvelles dans *East India and company*, le voyage asiatique continue vers le Siam (Bangkok), il s'y rend pour prendre sa fonction. Il commence à écrire *Bouddha vivant* en 1925 à Bangkok et termine en 1927 en France. Dans sa vieillesse, il reprend le souvenir pour présenter le siège de Pékin de 1900 dans *Fleur-du-ciel* en 1954. Ces récits sur l'Asie font l'objet principal de notre travail. L'étude essaie de repérer quelques impressions

d'Asie forgées par Paul Morand dans un monde bouillonnant. On étudiera d'abord les premières impressions teintées de l'exotisme alors à la mode dans ses nouvelles dans *East India and company* (1926). Il faut entrer dans le monde de *Bouddha vivant* (1927) ensuite pour comprendre son interprétation du choc culturel, son approfondissement du regard et sa réflexion avec l'effet miroir sur l'Occident. Avec *Fleur-du-Ciel* (1956), on essaie de comprendre sa révélation personnelle de l'agonie de la Belle Epoque au travers du récit du siège de Pékin. Avant de conclure, on tente d'analyser son cosmopolitisme littéraire non-engagé et cynique. On examinera en particulier à travers ces récits la façon dont Morand essaie de penser sur la rencontre Orient-Occident : le diplomate fait-il autre chose que de reprendre des clichés occidentaux sur l'Orient ou essaie-t-il de démystifier ces clichés ?

Introduction

De l'enfance à 1925, le père de Paul Morand, Eugène Morand et directeur de l'Ecole supérieure des arts décoratifs, lui donne déjà la chance d'entrer dans un cercle prestigieux, Paul Morand fréquente des artistes comme Mallarmé ou Rodin, il connaît depuis très jeunes âges le milieu créatif. Sa mère, amie de la famille Lalique, lui fait rencontrer également Giraudoux ; ce dernier devient ensuite son précepteur. Reçu le premier au concours du Quai d'Orsay, il entre ensuite dans la classe élite de Philippe Berthelot des Affaires étrangères, il a pour camarade Saint-John Perse, il lie l'amitié avec des écrivains et rencontre Jean Cocteau et Marcel Proust. La carrière diplomatique de Paul Morand est parallèle à sa carrière littéraire, tout comme son aîné Paul Claudel. Il était attaché de l'ambassade à Londres pendant que Claudel était connu avec *Connaissance de l'Est* et quand Saint-John Perse était aussi sur le

point de partir en Chine à son tour. Proust, Colette, Cocteau et Radiguet sont des amis proches de Morand, la couturière Chanel et la pianiste mécène Misia Sert font partie de sa fréquentation, sa future femme Hélène est une riche roumaine d'origine grecque ; il connaît tout un monde artistique et mondain de la bourgeoisie européenne. Quant au domaine de la musique et de la danse, il y a aussi Milhaud et Stravinski. Le jazz est à la mode aussi. Joséphine Baker, effigie de l'époque, lui inspire plus tard pour créer le personnage d'une nouvelle. Pendant les années folles, Paris est une fête et avec la furieuse passion en route du voyage ; tout ceci, Paul Morand y participe, car le diplomate se veut surtout globe-trotter. D'un style rapide, des histoires s'inventent et s'envolent sans souci, on court au monde en vitesse avec lui.

1925 : l'année des premières rencontres et expériences en Asie

L'année 1925 est une année spéciale pour Paul Morand, il a déjà publié *L'Europe galante* et a bénéficié d'un congé du Quai d'Orsay. Il se rend en Asie pour prendre sa fonction diplomatique car il obtient des Affaires étrangères un poste pour la gerance de la Légation de France à Bangkok. Le 11 juin, il reçoit son passeport diplomatique, paraphé par Alexis Léger, Saint-John Perse qu'il connaît depuis longtemps est une figure parmi d'autres, comme Claudel, qui lui donne envie de voyage en Extrême-Orient. Il décide de passer par les Etats-Unis et de faire à ses frais un tour du monde pour rejoindre Bangkok. Le 21 juillet, il est à Nikko au Japon et séjourne quelques jours chez Claudel à Chuzenji. Il fait aussi un bref passage en Chine continentale (Pékin et Shanghai). Le voyage de Morand en Chine occupe peut-être une place mineure dans son tour du monde, mais ce passage en Extrême-Orient était nécessaire pour lui car c'est en rapport avec toutes ses rencontres

au Quai d'Orsay. Morand était très lié avec Saint-John Perse, ils sont tous les deux protégés de Berthelot à l'époque comme Claudel. C'est grâce à Berthelot que Paul Morand a pu rencontrer Claudel en 1916. Il revoit Claudel en 1925 pendant le voyage. Il ne faut pas oublier Malraux, le futur ministre de la Culture de Gaulle. Malraux était encore aventurier en 1925 quand Morand l'a rencontré à Saïgon au Vietnam. Il accueille Claudel plus tard à son tour, en mars 1927 à San Francisco (où est la dernière étape du prince Jâli dans *Bouddha vivant*) ; Claudel devrait à son tour rejoindre son nouveau poste d'ambassadeur de France à Washington. Les dialogues de toutes ces rencontres enrichissent certainement les récits de Paul Morand.

L'année 1925 marque aussi un nouveau tournant dans l'Histoire chinoise. La mort de Sun Yat-Sen en mars provoqua les hostilités entre les nationalistes regroupés autour de Chiang Kaï-Chek et les communistes, membres intermittents nationalistes. Le 30 mai 1925 éclata un mouvement anti-anglais qui fut suivi par une grève générale en juin et juillet, paralysant les ports et le trafic maritime. Les dissensions entre les communistes et les nationalistes furent très marquées par la grève insurrectionnelle de Canton. Pendant son tour du monde, Morand a évité Canton, mais il a pu sentir la tension durant son passage de Shanghai à Hong Kong où il se trouva bloqué par la grève et bousculé par de nombreux réfugiés fuyant les violences du désordre, mais ce voyage l'inspire des intrigues dans les nouvelles exotiques et fantastiques dans *East India and company*. Le tour du monde et particulièrement ce trajet asiatique lui fournit le cadre des aventures et de fantaisie tout à fait dans l'esprit du temps. Le recueil rassemble douze nouvelles surprenantes sur l'Asie, l'Océanie et l'Extrême-Orient, on pourrait au moins signaler cinq parmi douze qui puissent intéresser à notre

étude : *Chu-Ti de Canton, Histoire de revenants, Fantômes chinois, Archie Spencer, Le Cheval de Gengis Khan.*

I. *East India and company* : Premières impressions teintées de l'exotisme alors à la mode

Inédites en français, les nouvelles dans *East India and company* sont écrites directement en anglais, publiées d'abord dans *Vanity Fair* en 1926 et sont rassemblées ensuite dans le recueil *East India and Company* à New York en 1927 par l'éditeur américain Boni. Il venait de terminer un premier tour du monde dont chaque texte présente une étape. On y trouve un chasseur de fauves échappé d'une bizarre aventure à Saïgon, un savant écossais dans la vie tahitiennes, un missionnaire en Chine cerné par des soldats fantômes ou un dieu vivant trouvé dans un archipel mélanésien, c'est un extravagant voyage dans l'Asie des années vingt que nous livre ici Paul Morand, le chevalier de la nouvelle de l'époque nous livre ses premiers aperçus exotique dans ces récits fantastiques du voyage. La nouvelle politico-policrière intitulée *Chu-Ti de Canton* a pour toile de fond son passage à Hong Kong. Dans cette nouvelle, un Français en mission diplomatique tombe amoureux de la maîtresse d'un général, alors que l'objet de sa passion n'est qu'un homme travesti du parti communiste ; il s'est trouvé mêlé à un plan d'action des communistes chinois en Europe. A propos, Malraux écrira aussi plus tard de nouveaux héros révolutionnaires en s'inspirant du mouvement des grévistes de Canton.

D'autres nouvelles *Histoire de revenants* (dont le titre en anglais est *A chinese ghost story*) et *Fantômes chinois* (titre anglais : *Chinese phantoms*) reprennent le thème emprunté à *Folklore populaire chinois*, l'anthologie de contes populaires chinois réunis, traduits et publiés en 1909 par le père Léon Wieger. Dans *Histoire*

de revenants, c'est l'histoire d'un missionnaire franciscain qui s'est trouvé dans le voisinage d'une contrée de fossés et de ravins où il a dormi à la belle étoile en croyant être arrivé la veille dans une auberge. Il a vu une résurrection extraordinaire du fantôme du Général chinois Hiang-Tsi du temps des Han (aux environs de l'an 200 avant notre ère). Dans *Fantômes chinois*, il raconte un épisode sur un acteur et sa troupe qui reçoivent la commande pour jouer en silence dans une maison de Shanghai. Mais dès l'entrée d'un acteur, accompagné d'un assourdissant fracas de tambours et de cymbales, la terre semble s'ouvrir sous leurs pieds et ils se retrouvent seuls, au milieu de fourrés, devant une tombe. Morand développe ici les stéréotypes extravagants des pays imaginés par l'Europe. Le narrateur des nouvelles possède un style à la manière des contes cruels de Villiers de l'Isle-Adam et manifeste clairement le cynisme et la déception de Morand lors de son voyage en Chine ; la Chine matérielle est pour lui dorénavant un pays sceptique, rationnel et incrédule, une pierre dure qu'aucun esprit de foi ne saurait attendrir :

« Si les Européens stériles, au cœur desséché, se tournent vers l'Asie pour une révolution, qu'ils lorgnent du côté de l'Inde mystérieuse mais surtout pas vers la Chine. Il n'y a rien en Chine qui puisse alimenter la croyance en des pouvoirs surnaturels ou en un au-delà »¹

La rencontre avec un prêtre dans le texte, le Père V, certainement créé à l'image du Père Wieger, apporte un autre aspect de la vision. Le Père dans la nouvelle veut voir dans l'Asie le subconscient du monde, le lieu où les rêves règnent sans partage. Missionnaire, il n'est pas moins fasciné par les phénomènes

¹ Paul Morand, *Nouvelles complètes*, tomes I, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, 1992, p. 802.

suraturels chinois, et il va jusqu'à dire au narrateur qu'il adore les spectres chinois :

« car ils sont, dans l'ensemble, inoffensifs et plus comiques que terrifiants et la Chine, où nul trépas n'est jamais voué à l'oubli, nul ossement livré à l'abandon, est un vrai paradis pour les fantômes »²

La révolution industrielle et le progrès technique font que la religion perd ses croyants en Europe, les philosophes sont aussi curieux pour la découverte du mystère religieux envers l'Orient où la croyance semble permanente et encore possible pour une renaissance. En réalité, Morand se sent appartenir à une génération indifférente qui ne croit plus en rien, pas plus aux fantômes qu'à autre chose. Quelquefois, c'est beaucoup plus pour ricaner et démentir une utopie paradisiaque que pour créer un monde fabuleux qu'il s'inscrit dans le sillage de la tradition du conte extravagant, en *Candide* voltairien, cynique et moderne, mais non naïf. Néanmoins, il réussit en même temps à inventer d'un seul trait un espace inouï existant encore aux confins du monde.

Dans *Archie Spencer*, il raconte une histoire ironique dont le personnage est inspiré pendant sa traversée en bateau de Hongkong à Singapour de sa rencontre avec un voyageur américain, courtier de chasseur de fauve. Dans cette nouvelle sur la mésaventure d'un marchand d'animaux sauvages, Archie Spencer a rencontré la misérable épouse étrangère, Floral O'Dell, d'un Chinois nommé Ah-Tchou à Saïgon. Cette occidentale est enfermée par son mari au milieu des animaux. Elle suppliait Archie Spencer de l'arracher au « péril jaune », son mariage avec un Chinois. Sur fond de ses

² *Ibid*, p. 803.

souvenirs personnels, Morand saisit les couleurs farfelues d'un exotisme en créant un mari chinois, Ah-Tchou et une épouse occidentale, Floral O'Dell. Il a inventé un mari chinois terrifiant et sauvage à l'image des personnages féroces dans les contes chinois traduits. Sa nouvelle est en réalité une critique assez sévère et négative envers des Chinois au sujet des mariages mixtes :

« Un Chinois a l'air tout à fait acceptable quand on le rencontre hors de Chine ; on pourrait même croire qu'il est comme tout le monde. Mais dès qu'on pénètre vraiment chez lui, on comprend à qui on a affaire : à un sauvage, à une brute !»³

Morand s'est marié en 1927 avec la princesse Soutzo, née Hélène Chrisoveloni, fille et sœur de banquiers grecs richissimes et ex-épouse d'un hospodar roumain. Elle fait partie d'une société mondaine bercée du snobisme qui offre souvent le cadre de nouvelles à l'auteur. L'étrangeté et le salut miraculeux de ce chasseur d'animaux sauvages se manifestent dans la nouvelle quand il a entrepris de sauver Flora encerclée par les fauves ; il a pu dresser ces animaux acquis dans un cirque et échapper ainsi au danger. L'auteur nous laisse une impression forte par sa fantaisie dans la création d'un cadre inhabituel et un dénouement humoristique sur des animaux dressés. Paul Morand, par un éloignement profond et une distance détachée, a ainsi pu créer dans la froideur des personnages vivants.

L'étrangeté est développée dans *Le Cheval de Gengis Khan* à l'aide d'un objet magique qui fait penser à la sorcellerie chamane. La Mongolie mystérieuse laisse dans cette nouvelle son empreinte à

³ Paul Morand, *East India and Company*, Arléa, Paris, 1987, pp. 32-33.

l'évasion d'un voyageur parisien : un crâne de cheval ramassé dans le voyage semble posséder une puissance maléfique et finit par tuer quelqu'un. Cette nouvelle est dans la continuité et l'atmosphère surnaturelle des contes chinois d'*Histoires de revenants* et de *Fantômes chinois* du recueil. L'intensité provient de la couleur mystérieuse de la magie, des superstitions orientales et de la référence de la légende du héros nomade Gengis Khan, conquérant d'un vaste empire du nord de la Chine aux confins occidentaux de la Perse. La légende veut que le cheval du héros possédait une puissance divine, car le maître de Gengis Khan, c'était son cheval. Selon le mythe et à la mort du cavalier nomade, on n'enterre pas son corps selon la coutume nomade, mais qu'on le laisse dans une tente, étendu dans l'espace où le vent de sable du désert viendrait accomplir l'enterrement solennel du ciel. Le personnage principal ayant cru trouver le crâne du cheval de Gengis Khan ne pourrait plus s'en séparer. L'arrivée de son escorte semble ajouter le mystère car il le trouva prostrée à terre. La vue du crâne avait rempli ces hommes d'une terreur⁴. Morand a emprunté le nom de son personnage à son cousin par alliance Eirik Labonne, mais il nous semble que le voyage de son ami Saint-John Perse dans le désert de Gobi a une place considérable dans la transformation. Certes, la route de la soie et la Mongolie sont toujours des défis attirants pour les grands voyageurs, le voyage d'Alexandra David-Neel au Tibet en 1924 a fait envier aussi plus d'un Européen, mais un épisode du voyage de Saint-John Perse dans le désert de Gobi est identique et correspond presque trait pour trait à cette nouvelle. Saint-John Perse a pour le cheval une passion depuis que ses parents lui en ont offert un pour l'anniversaire de ses huit ans, le hasard veut aussi qu'il a trouvé un crâne de cheval dans le désert de Gobi. La source de cette nouvelle de Morand vient très probablement de l'expérience vécue

⁴ Paul Morand, *East India and Company*, Arléa, Paris, 1987, p. 92.

par Saint-John Perse. Lorand Gaspar en décrivant l'expédition de Saint-John Perse dans « Qui fut cet homme et quelle fut sa demeure »⁵ nous permet d'identifier cet épisode. On retrouve également l'écho de ce voyage dans *Anabase*⁶ de Saint-John Perse.

L'originalité de Morand est d'inventer un crâne de cheval magique avec le mystère du lointain, cet objet magique est aussi maléfique comme le prédit un prêtre mi-docteur, mi-sorcier dans le texte. Ce crâne de cheval trouvé dans le désert semble destiné à une vie vagabonde, car le crâne provoque des accidents malheureux depuis son retour à Paris. Le dénouement qui nous entraîne vers une rêverie infinie est une surprise pleine d'imagination : le crâne magique jeté dans la Seine flotte avec le courant, le cheval de Gengis Khan des steppes mongoles avait repris sa route de voyage, avec dans sa bouche le saveur du sel, un goût semblable au souvenir du grand désert mongol, autrefois une mer. Pour Morand, les Chinois sont sceptiques et indifférents, les Mongols sont le peuple d'un pays où triomphaient la magie et toutes sortes de pratiques démoniaques, ils sont tous superstitieux et sauvages ; le cadre étranger est idéal pour mettre en scène ses nouvelles extravagantes. Il récalme la liberté et le droit du créateur sur ses personnages, car on met dans les histoires ce que l'on imagine, rêve et souhaite être ; les livres pourraient ainsi être des désirs réfoûlés, des actes manqués. Le héros synthétique et fabuleux n'est qu'un masque de l'auteur. En tout cas, le globe-trotter permanent et le voyageur solitaire est sans état d'âme quand il ridiculise ses propres personnages, réaliste même s'il crée un monde imaginaire. Dans une

⁵ Lorand Gaspar, « Qui fut cet homme et quelle fut sa demeure » in *Europe*, n° 799-800, nov.-déc. 1995, numéro spécial : « Saint-John Perse », pp. 6-15.

⁶ Saint-John Perse, *Eloges*, suivi de *La Gloire des Rois*, *Anabase*, *Exil*, Gallimard, coll. Poésie, 1994, p. 114.

biographie récente, Pauline Dreyfus⁷ a retracé pour nous les étapes rapides de ce voyage de tour du monde vers Siam, actuelle Thaïlande. Et c'est surtout dans *Bouddha vivant* que Paul Morand va développer de cette expérience les chocs des cultures et ses réflexions sur la rencontre entre l'Occident et l'Orient.

II. *Bouddha vivant* : Approfondissement du regard et effet miroir sur l'Occident

Rappelons que l'année précédente, en 1924, Claudel publie *Soulier de satin* pour régler son compte douloureux de l'amour et son aventure en Chine, Saint-John Perse quant à lui sort le poème *Amitié du prince*, une transformation aussi de son passé chinois. En 1925, Morand reçoit le passeport de la main de Saint-John Perse, il rencontre Claudel au Japon dans son tour du monde. En septembre 1925, Morand arrive au Siam, actuelle Thaïlande. Il va commencer à travailler sur *Bouddha vivant*, mais le livre sera terminé après son retour en France et après son mariage, en janvier 1927. En octobre 1925, souffrant d'une dysenterie contractée en cours de voyage, il demande son départ de Bangkok pour raison de santé. Il gagnera le Cambodge, puis Saïgon au Vietnam où il sera hospitalisé au début de novembre. Pendant cette période, il reçoit la visite d'André Malraux, déjà en Indochine depuis 1923. En une seule année, Paul Morand a rencontré les trois Français les plus asiatiques de l'époque. *La Tentation de l'Occident* de Malraux paraît en 1926, l'année après son retour en France et la rencontre avec Paul Morand. À son tour, Morand devrait comme d'autres avant lui laisser une marque et une réflexion sur la rencontre entre l'Occident et l'Orient. *Bouddha vivant* est le compte rendu de Morand après son aventure asiatique, ce livre est aussi le cheval de bataille pour l'auteur. En janvier 1927,

⁷ Pauline Dreyfus, *Paul Morand*, coll. NRF Biographies, Gallimard, Paris, 2020, pp. 126-131.

il s'est marié, en mars, il reçoit cette fois à San Francisco la visite de Claudel en route vers son poste d'ambassadeur à Washington. San Francisco est aussi la dernière étape du prince asiatique avant son retour dans *Bouddha vivant*. En avril, Morand termine l'écriture du livre en France. Cette même année, toujours en 1927, *East India and company* est publié à New York.

Plus tard, quand il regroupe les textes sur les quatre continents en un seul volume dans *Chronique du XXe siècle, Bouddha vivant*, fruit du séjour de Bangkok, est la partie choisie pour représenter l'Asie. *Bouddha vivant* sera repris dans ce volume où il fait voyager ses lecteurs en séjour du tour du monde, en Europe galante, en Asie bouddhique, en Afrique de la magie noire et en Amérique, « championne » du nouveau mode d'emploi du siècle. En modernité et en mondanité, il démystifie la légende du lointain exotique tout en préservant une part de merveilleux possible. Son attitude hautaine peut nous déplaire, mais on admire, bon gré et mal gré, sa création sous le signe de la légèreté. Dans *Bouddha vivant*, il propose une interprétation et une révélation moderne de la légende de Bouddha au XXe siècle. L'histoire décrit l'aventure d'un prince asiatique dans sa recherche de la connaissance en Occident. Le prince héritier Jâli du petit royaume Karastra est attiré par l'Occident. Guidé par Renaud d'Ecouen, un Français en Asie qui lui sert de chauffeur et de chambellan, mais aussi ami ayant la même passion des voitures de vitesse. Pour découvrir l'Occident, le prince fuit la famille royale, il explore Marseille et Londres ; il étudie à Cambridge, part ensuite pour Paris, New York et San Francisco. La découverte d'un monde brillant et cruel est pour lui l'outil surpris d'une révélation de soi. Dans ce parcours en Occident, avec un regard asiatique, c'est une sorte de *Lettres persanes* de Montesquieu au XXe siècle au goût du jour et d'un rythme animé des années folles

que Morand nous livre ici. C'est aussi loin du pays quand Jâli reprend le texte classique du Bouddhisme. Il commence à se référencier sa vie à l'exemple du Bouddha. Renaud mort à l'hôpital fait que Jâli perd son fil conducteur en Occident ; il doit désormais vivre sa propre aventure dans les villes européennes. Déçu par Londres, il débarque en France. A Paris, près de Saint-Cloud, il vit avec la femme aimée Rosemary, une Américaine bourgeoise dans la forêt. Après le départ de cette dernière en Amérique, Jâli quitte Paris de nouveau pour retrouver Rosemary. Une fois arrivé à New York, Jâli a compris l'obstacle et la différence culturelle entre eux et surtout le mépris de la société newyorkaise pour la race de couleur. La déception est totale dans son chemin de connaissance en Occident, Jâli ne pense qu'à retourner en Asie. En arrivant en Californie, il a rencontré un horloger chinois dans le quartier chinois. Il apprend auprès du vieillard le métier et l'essence humble de la sagesse. Le roi Indre II meurt, Jâli rentre dans son royaume pour régner comme Roi Indra III. Il trouve la sérénité dans sa propre illumination après avoir fait son voyage d'initiation de la vie en Occident. L'histoire chemine dans la réflexion sur le rapport entre l'Occident et l'Orient à l'ère nouvelle dans les années entre-deux-guerres.

La version moderne du *Bouddha vivant*, le réveil du prince Jâli de Morand est une perception pour montrer que l'Occident n'adapte pas dans l'essence la pensée orientale ; son espoir et son amour comptant sur l'Occident ne sont qu'un rêve désabusé ; le récit est sous le signe d'échec dans la rencontre entre l'Occident et l'Orient. A travers ses deux personnages, le prince Jâli et son ami Renaud, un noble français en Asie, Paul Morand évoque une sorte de l'Exotisme en double faces. Il y a dans l'Exotisme un certain dégoût pour ce qu'on est et qui donne le désir vers l'Autre inconnu, mais il

ne manque pas aussi dans ce genre de rêverie la déception après le contact avec la réalité. Renaud est celui qui préfère voir l'autre monde restant inchangeable parce que le sien est déjà changé trop vite jusqu'à disparaître. Avec son mépris pour l'Occident, il a vite l'horreur de l'Orient transformé :

« Nous reprocher de n'être pas des Jaunes, c'était idiot. Il fallait être Keyserling, qui du reste vit sur un voyage d'avant-guerre, pour en arriver là ; d'ailleurs les Allemands sont suspects qui aiment mieux crier que l'Occident se meurt que d'avouer qu'ils n'ont pas réussi à passer sous l'Arc de Tromphe. Déjà l'Inde de Kipling, la Chine de Claudel avaient été rejondre la Perse de Montesquieu et le Grand Mogol de Marco Polo. Ce que Renaud rencontre en Asie, ce furent des raisons de moins détester l'Europe. En réalité, s'il y a un moment où l'Asie se trouvait vis-à-vis de l'Europe fortement débitrice, c'était bien aujourd'hui. »⁸

Il est intéressant de noter que la légende est tout à fait dans son cadre oriental chez Victor Segalen et Hermann Hesse, alors que la version de Morand comporte un choc des cultures. Il est important d'approfondir la rencontre et le voyage vers l'Autre de Jâli et de Renaud dans *Le Bouddha vivant* de Morand. Par là, l'auteur introduit son analyse dans la rencontre entre l'Occident et l'Orient. Le regard de Renaud est représentatif d'un Occidental qui cherche à l'Orient un paradis perdu, et qui rêve de retrouver des « bons sauvages ». La contrée de l'Asie Sud ou précisément le royaume Karastra est créé par Morand comme une utopie, un paradis sur terre : les moeurs des habitants dans cette région étaient fluides, tolérantes comme l'eau ;

⁸ Paul Morand, *Chronique du XXe siècle*, Paris : Grasset et Fasquelle, 1980, P. 122.

une population flottante dont la vie sur l'eau comme un paradis vivant sur le fleuve, ayant une barque comme domicile et échappant ainsi à tout recensement. Le royaume Karastra est bien sûr créé sous le signe de Siam, actuelle Thaïlande, mais aussi un peu de Cambodge.

« Mystère de l'âme, détente du corps dans un bain de vie collective, contacts avec l'absolu calme nécessaire à un jeune esprit trop tôt parvenu au dernier degré de l'acidité, leçons de sagesse et de dignité, fuite dans un nouveau Moyen Age, tout ce que Renaud était venu chercher - et jusque- là vainement - en Asie, il le trouva, par une surprise du sort, au royaume de Karastra... Renaud eût quitté la Méditerranée avec ses dieux anthropomorphes, longé l'Égypte où les divinités à corps d'homme ont déjà des têtes d'animaux, pour arriver enfin à ces régions extravagantes où tout ce qui est humain a disparu et où triomphe, derrière des idoles entièrement bestiales, l'invisible.»⁹

Jâli symbolise en effet les Asiatiques fascinés par le progrès et la science en Occident. Autant que l'Orient est exotique pour l'Occident, autant que l'Occident représente la force nouvelle dans l'ère moderne pour l'Orient. Bien protégé comme prince oriental, il pouvait avoir des désirs brusques, des satisfactions fourdoyantes et l'amour assouvi facilement. Le prince acquit beaucoup de connaissances même après avoir été enseigné. Mais le réel doit être vécu, surtout qu'il a rencontré Renaud qui a déjà fait l'expérience de son côté. Alors, il ne rêve plus, il pense et réfléchit à partirt, car l'Europe excite son imagination. Comme chaque jeune Oriental qui apprend à vivre mieux, l'Europe et l'Amérique sont considérés

⁹ *Ibid*, p. 123.

comme exemples et réponses à l'époque. Il cherche s'expérimenter à l'extérieur. Mais, c'est l'illusion et surtout la déception après une expérience vécue chez l'Autre, pour Jâli autant pour Renaud ; la conclusion de Morand condamne une Europe livrée aux vices et à la vie moderne de vitesse. Un passage traduit cette rencontre passionnante au début :

« Loin de chercher à s'opposer comme des antithèses romantiques, fils d'un siècle qui, s'il complique les relations entre les peuples, simplifie celles entre les individus, ils procédèrent par égalités, par échanges. Chacun renonça spontanément à avoir barre sur l'autre, à utiliser les supériorités que la nature lui avait données. Desservis d'abord par des façons de penser opposées, trahis par les mots, l'un habitué à l'indéfini, aux symboles, au ritualisme, l'autre tout précision, défiance, sécheresse et analyse, ils semblaient ne jamais devoir se rencontrer. »¹⁰

Jâli et Renaud sont deux images de deux cultures, et leur essence, la patience et la vitesse : pour le père de Jâli les rois et les nobles doivent donner l'exemple de la sagesse et agir lentement ; Celui qui court perd la face, être pressé n'est pas une action digne. Renaud lui apprend au contraire qu'on enseigne aux Européens ce qui réussit, donc la sagesse est plus une invention orientale. Comme le prince s'éprend pour la course de voiture au volant, Renaud dit en riant que c'est pourquoi l'Orient n'est plus sage et la patience asiatique est finie. La vitesse dévorera après tout le Monde comme elle a dévoré l'Occident. Pour Renaud ou plutôt pour Morand, tout se heurte en Occident, c'est cette course de vitesse qui détruit l'Occident et ensuite envahit l'Orient :

¹⁰ *Ibid*, p. 126.

« D’ailleurs fussions - nous comblé que nous ne serions pas satisfaits, tant l’Occident ne peut plus exister sans avoir besoin. Nous ne vivons que pour désirer (...) A cette passion, il y eut, pendant des siècles, une limite, celle des forces humaines ; nous inventions l’ont reculée ou anéantie. Que ne sommes - nous comme les Chinois qui, ayant inventé la poudre, ne s’en servirent pendant deux siècles que pour des feux d’artifice. Nous voici revenu à cette vitesse que vous aimez, Monseigneur, et dont nos parlions tout à l’heure. Car tout ceci est un cercle vicieux. Ce qui est évident, c’est qu’il y a dans la vitesse quelque chose d’irrésistible et de défendu, une beauté tragique, aux conséquences incalculables, une nécessité et une malédiction. Tout y conduit, le plaisir et l’ennui, la richesse et la pauvreté, et il n’en résulte que toujours plus de déceptions, toujours plus de besoins, des accidents, des supplices, de nouveaux abîmes... »¹¹

Si cette légende indienne peut attirer l’auteur, c’est parce que dans l’idée de tracer une illumination, il veut faire voir par le cheminement du prince que ceci est difficile au temps moderne même si l’essentiel des pensées orientales ne semble pas doctrinal, c’est quand même une pratique quotidienne pour chacun. Dans son parcours personnel en suivant tout simplement l’exemple possible du Bouddha en Occident, Jâli ne voit que l’échec car l’Occident ne comprend rien sur ses pensées et l’enseignement du Sage. A travers Jâli, Morand dépeint ironiquement la mauvaise adaptation du bouddhisme en Europe. Parmi ces gens qui s’intéressent au discours de Jâli, beaucoup sont des profiteurs et la curiosité de certains restent sur le secret de Kama Sutra. Il n’a pas pu faire comprendre

¹¹ *Ibid*, pp. 130-131.

en Europe que le bouddhisme ne s'organise pas comme la religion en Occident. A part le refus de la doctrine, le rôle de la femme a une importance considérable dans la délivrance de Siddhartha. La rencontre avec la femme décide également le renoncement de l'Occident de Jâli.

Rosemary, la femme aimée dans *Bouddha vivant* est la première personne qui a compris Jâli et qui a confiance réellement en lui, elle l'encourage et le suit dans la vie errante en plein air. Néanmoins, C'est aussi par elle que Jâli est au gouffre de la souffrance, après avoir compris cet amour impossible dans le monde bourgeois newyorkais dont fait partie la famille de Rosemary, le mépris et l'humiliation de la race blanche envers la race de couleur en Amérique de l'époque est une difficulté insurmontable. Dans sa lutte avec l'Occident, l'Occident défendait comme il pouvait, d'ailleurs surtout avec des femmes. En France, terre neutre pour les deux étrangers, asiatique et américaine, ils ont pu vivre quelque chose de sincérité et d'égalité ; ils se reconnurent et allaient se séparer pour toujours, ayant compris que leur amour est inacceptable dans le jugement culturel et social. L'expérience vers l'Autre de Jâli, l'expérience de son exotisme, son illumination religieuse et son réveil, tout n'est complet qu'après la rencontre et la tentation de la femme étrangère ; de ce fait, la déception et la lucidité pour renoncer à la vie européenne ne peuvent être totales après l'amour déçu avec Rosemary.

La rencontre de la femme est décisive dans l'initiation de la vie, il doit comprendre la joie et la douleur afin d'atteindre le détachement de soi social. Un personnage de la sagesse arrive à temps pour le montrer la vraie voie. A San Francisco, il trouve un artisan, horloger Ah Kien, un sage chinois dont la mère est chinoise

de Formosa, un clin d'oeil avec le grand mélange de la diaspora chinoise et avec qui il va apprendre le recueillement et l'acceptation du destin. Avec l'horloger chinois dans le quartier chinois en Californie, il apprend peu à peu avec le vieillard à se réaliser dans le travail du temps, le prince comprend auprès d'Ah Kien l'essence humble de la sagesse chinoise, l'art réaliste du compromis, vertu dernière :

« Rien ne valait que ce qui est raisonnable. Monter sur le trône après son père et régner, suivant les rites, sans aucun voyage à l'étranger, sans aucune réforme, dans l'ordre immobile, silencieux et nocturne du calendrier lunaire, dans le cadre de sa destinée, peut-être eût-ce été la pénitence suprême, l'obéissance vraie? Vouloir faire son choix dans l'ordre, ou même le désordre universel, c'était peut-être la grandeur de l'Occident, mais céder, consentir à son sort, c'était certainement celle de l'Orient (...) Celui qui reste un homme de bonne voloté, trouve sa voie dans le monde quotidien au lieu de se chercher de façon désordonnée dans le désert, ne s'approchera-t-il pas au plus près du Parfait, n'interprétera-t-il pas au mieux la pensée du Maître, prenant au Bouddha ce qu'il a de vivant ? »¹²

La déception de Jâli est surtout l'échec et le renoncement d'une tentative amoureuse, il terminera son voyage en Occident et va rentrer pour le réveil et le retour de la valeur ancienne et orientale. Pourtant, ce parcours est nécessaire et inévitable, la rencontre de l'Autre et le choc culturel sont réellement et personnellement vécus. C'est en s'éloignant de son milieu et sa racine sociale que le prince arrive à voir lucidement ses avantages et ses défauts. Après avoir

¹² *Ibid*, pp. 223-224.

vécu et comparé des cultures, Jâli peut enfin régner avec une conscience sereine dans le renoncement de l'Occident. Selon Renaud, le Français, le pays de Jâli a tout, il n'y a rien à courir derrière l'Occident, l'Asie ne doit pas perdre sa sérénité en cherchant la vitesse de progrès en Occident, car on ne vit pas de la même culture, ni la même religion ou la philosophie de la vie. Comme remarque Gritard-Auviste dans la biographie de Morand, « le double courant de rapprochement entre l'Occident et l'Orient, par l'intermédiaire des deux personnages symboliques, aboutit à l'échec »¹³. Et c'est un peu la faute de l'Occident, semble dire Morand sinueusement : l'Occident avec sa passion pour la vitesse et l'argent, son excitation et le racisme qui y règne, où on meurt si l'on n'agit pas ; alors que le bouddhisme de Jâli est de ne pas désirer et agir. Dans l'atmosphère d'un monde dévasté et laissé par la génération précédente, c'est aussi selon Morand une Europe après la guerre qui est en train de se suicider, une Europe d'une race blanche qui s'appauvrit et cède la place aux races de couleur ; évidemment l'homme politique espère garder la supériorité de l'Europe même s'il apprécie les traditions et les valeurs asiatiques.

Autour de l'année 1950, une nouvelle génération milite pour la réhabilitation des écrivains jugés indésirables après la guerre contre la littérature engagée de Sartre. Les noms de Céline et de Morand sont mentionnés après l'amnistie de 1951. Mais les générations du Nouveau Romans et de la Nouvelle Vague ont bien sûr leurs écrivains préférés. Dans sa vieillesse, Morand se passionne pour l'histoire du XXe siècle, peut-être aussi dans une tentation de réfléchir et réécrire des événements vécus. Dans une interview recueillie en 1970 par Jean Dutourd et Erik Olivier, il explique que

¹³ Ginette Gritard-Auviste, *Paul Morand 1888 - 1976 : Légende et Vérité*, Balland, Paris, 1994, p.120.

son travail change après la guerre :

« La seconde partie de ma vie et de mon oeuvre commence à la seconde guerre. Fini la joie de vivre, fini le voyage : repliment sur moi-même et retour à ma vraie nature, à mon enfance, à ma sauvagerie (...) Vingt ans de solitude, d'exil moral, de causes perdus, d'un homme qui, par le fait de sa carrière, des circonstances extérieures, avait été comme l'on dit, répandu, mot affreux, mais qui stigmatise la chose. Ce qui en est sorti, c'est ce qui m'importe le plus, la partie d'ombre gagnant sur le soleil ; d'où mes livres, écrit entre 1944 et 1960 ... »¹⁴

Morand décide donc de retourner en au début du XXe siècle, c'est une sorte de nostalgie pour une époque comme sommet de la civilisation européenne. A ce moment là, l'Europe, consciente de son déclin, a fantasmé un Orient menaçant, la révolte de l'Asie, Attila, les nouveaux Gengis Khan, à travers les masses chinoises en révolte. Jules Ferry, convaincu de la nécessité pour la France d'avoir une politique d'expansion coloniale et en particulier d'accès au marché chinois, a déjà préparé le terrain en Asie. Sans doute, il ne se serait pas permis que la France fût absente d'une expédition internationale où l'Europe élargissait son horizon vers la Chine. Il explique dans *Propos des 52 semaines* qu'il faut examiner l'influence croissante de ce vieux pays :

« Jusqu'à l'autre guerre, la Chine avait été pour nous un terrain d'expansion militaire, commercial et de prosélytisme religieux. Nous lui avons donné plus que nous n'en avons reçu. En retour, elle avait influencé nos artistes et nos

¹⁴ « Des nuits pas si blanches » dans *Morand* par Marcel Schneider et G.Guitard-Auvist, Gallimard, 1971, p. 215.

écrivains de Bérain à Segalen et de Voltaire à Claudel, l'influence chinoise n'a fait que croître en profondeur et lorsqu'elle était invisible, elle s'en exerçait pas moins. La Chine ne fut plus, à partir du XXe siècle, un empire clos »¹⁵

Morand a choisi de peindre l'atmosphère de 1900 et la situation des Légations étrangères comme arrière plan dans *Fleur-du-Ciel* pour décrire une Europe réunie au siège de Pékin. On a mentionné que Morand ne s'est rendu en Chine qu'en 1925, mais sa famille s'était passionnée pour cette aventure exotique, dans laquelle était impliqué un des amis, le général Voyron, qui commandait le corps expéditionnaire français. Morand se servira des souvenirs pour reprendre l'histoire en 1956.

III. *Fleur-du-Ciel* : Révélation personnelle de l'agonie de la Belle Epoque au travers du récit du siège de Pékin

Paul Morand commence à travailler dans les années 50 pour ses chroniques du siècle. Ce travail est donc en quelque sorte un regard rétrospectif et historique du événement pour Morand. Le témoignage réel et vivant se reflète dans les scènes émouvantes du récit. L'ouvrage comporte deux épisodes, où on retrouve les mêmes personnages à la fin du XIXe siècle en Europe et en Chine, a été publié en mai 1956 dans trois numéros de *Paris Match* et par la suite chez Stock avec trois autres nouvelles : *La Présidente*, *Le Bazar et la charité* et *Feu Monsieur le Duc* en 1957 dans *Fin du siècle*. L'histoire commence à Vienne et finit à Pékin. La première partie raconte une rivalité amoureuse et funeste entre trois officiers de cavalerie, un Autrichien, un Allemand et un Français qui soupirent et se disputent pour une seule femme, Ida Maria von Karisch, dans

¹⁵ Paul Morand, *Propos des 52 semaines*, Arléa, Paris, 1992, p. 122.

la Vienne décadente au tournant du siècle. Mais un défi entre les trois amis pour décider qui gagnerait le cœur d'Ida provoqua la mort accidentelle de l'Autrichien, qui mourut dans les bras d'Ida. L'histoire continue dans la deuxième partie avec une rencontre fortuite des deux autres jeunes gens avec Ida. Elle est devenue religieuse lazariste et elle se consacre au salut des petits baptisés chinois dans la résistance héroïque des Européens de Pékin, ville assiégés par les Boxers. A la fin de l'histoire, ils retrouveront Ida suppliciée et pendue, comme d'autres chrétiens, torturée à mort par les Boxers dans un faubourg de Pékin. L'Europe, malgré les menaces de décomposition intérieure et l'absence de perspectives pour le futur, était arrivée à unir ses forces contre le désordre de « l'Europe en Chine » et imposait, encore au début du siècle, sa loi au monde. La paix est rétabli mais au prix du bonheur de la jeunesse.

L'écriture élégante et pressante, comme des instants rapides d'un monde en voie de disparition, Morand est hanté et se veut témoin de la fin de la Belle Époque par un pressentiment de l'agonie de l'Europe ; il décrit la présence des Boxers avec des cris inhumains, aussi bestiale qu'une rage de démons, « faite de voix hystériques, de trompettes stridentes, de crécelles pour danse macabre, de tam-tams féroces, du tonnerre méchant des gongs ; dans cette confusion sonore, les cloches frappées jetaient le funèbre de leur bronze»¹⁶. Le hasard des événements à Pékin devient le prétexte de la nouvelle croisade à visée coloniale de Guillaume II, qui s'attache à une idée apparue peu avant 1900 en Europe, celle du « péril jaune ». Morand décrit les massacres de chrétiens chinois et la solidarité des premiers missionnaires catholiques et protestants, dans une confusion au point d'oublier de se détester. Pékin,

¹⁶ Paul Morand, *Nouvelles complètes*, tome II, Gallimard, coll. la Pléiade, Paris, 1992, p. 679.

suffocant de fumée, devenait une fournaise. Pékin n'était plus qu'un autel à sacrifices où les maisons, attaquées l'une après l'autre, fumaient sombrement. L'ironie de la guerre, l'officier Jean Fontenier l'apaise dans la fierté de la conquête, l'Europe coloniale reconstituée en Chine réclamant toujours son rôle dominateur dans le monde. C'est son métier de soldat, un devoir simple, une tâche quotidienne d'apprendre à vivre en Asie, il croit défendre l'Europe puisque le rôle de l'Europe est d'être partout et que le reste du monde n'est rien dans leur but. Le 14 août 1900, le corps expéditionnaire, parti deux mois plus tôt de T'ien-tsin fit sa rentrée à Pékin. Le maître de l'Empire était en exil, et ce sont les eunuques en robe de soie qui ouvrirent les portes de la Cité impériale à l'armée internationale :

« L'Europe entra, avec ses nations alignées, ses armes, sa cavalerie, ses batteries de montagnes, ses mercenaires de couleur, ses clairons et tambours, tandis que sous un ciel matinal d'août 1900, la Chine mandchoue tombait en poussière... l'armée internationale, constituée en hâte le mois précédent pour écraser la révolte des Boxers et délivrer Pékin, piétinait le pavement de marbre ; elle s'engageait sans résistance dans la demeure des empereurs reclus pendant des siècles au fond de cette antichambre du ciel et aujourd'hui en fuite, dans le reflux d'un mouvement révolutionnaire depuis des mois par eux subi ou sournoisement encouragé. L'Europe s'avance au-devant d'un trône vide.»¹⁷

Aux yeux de Morand, cette croisade qui fait défiler d'un coup en pleine fraternité les troupes, des Français, et de leurs ennemis héréditaires les Allemands, des Anglais détestés des Français, des

¹⁷ *Ibid*, pp. 691-692.

Russes jaloux des Japonais, des Japonais envieux des Européens, ne devait rien aux chancelleries ni aux idéologies. C'était une rapide réaction de défense des nations menacées dans leurs intérêts en Extrême-Orient craignant pour la vie de leurs représentants. Contre ce péril jaune dont tous les journaux parlaient et dont Guillaume II émaillait ses discours, l'Europe s'était unie spontanément au cœur de la Chine, elle était redevenue une réalité. Ce qui comptait aussi, c'étaient les bénéfices d'une victoire foudroyante que partagent les Alliés comme un gâteau diplomatique. Michel Collomb, dans son article « Paul Morand et l'histoire fantasmée : l'Europe face au *péril jaune* » estime que l'intérêt du recueil *Fin de siècle* est dans l'invention d'une nouvelle variation sur le thème 1900. Morand enrichit son récit d'un éclairage historique nouveau qui est la perte des illusions européennes et les débuts de la décolonisation. Certes, le thème du « péril jaune » qui sert d'arrière-fond à l'idéologie de *Fleur-du-Ciel* lui permet de revenir à une de ses préoccupations presque obsessionnelle, surtout après 1930, celle du déclin de la suprématie blanche¹⁸. Pour Henri Massis, auteur de *Défense de l'Occident*, le thème du « péril jaune » fournit une matière à réflexion et un argument pour la défense de l'Occident, alors que ceci reste pour Morand de l'ordre de l'imaginaire et ne reçoit jamais de sa part la moindre explication rationnelle.

A Vienne, les membres de la haute société sont loin d'être enchantés par le mélange et le bouillonnement des races et des nationalités ; Morand décrit ce monde aristocratique décadent qui met son espoir dans une conquête courageuse. Et l'image du vieil empereur reclus dans la Hofburg qui se survit à lui-même et se sait condamné par la mort du vieil Empire austro-hongrois est aussi

¹⁸ Michel Collomb, « Paul Morand et l'histoire fantasmée : l'Europe face au *péril jaune* », *La Nouvelle revue de Paris*, n° 13 (numéro spécial sur Paul Morand), pp.73-80, éd. du Rocher, 1988.

comparable à la mort de Pékin dans cette « fin de siècle » cruciale. La Vienne perd sa force pour avoir trop ignoré la transformation du monde en dehors de l'Europe. Le parallélisme entre les deux épisodes nous donne chaque fois, à côté de l'action qui se focalise sur les quatre personnages, un tableau d'une collectivité en proie à un malaise ou à une agression et de son comportement au sein de cette crise. Les scènes de *Fleur-du-Ciel* se passent à Vienne et à Pékin, la défaite de l'Europe trouve en revanche son triomphe, la solidarité entre les nations et son héroïsme à Pékin dans le corps expéditionnaire international. La crise européenne à l'intérieur est ainsi orientée et détournée en une défense extérieure par la guerre commune contre la barbarie des Boxers ; les Chinois deviennent un danger et fournissent un prétexte au déclin à la fois pour l'Empire du milieu et pour l'Europe. C'est que Morand veut croire en l'Europe, à ses siècles de culture et d'intérêts communs, et surtout en son harmonie et à son rôle dans le monde face à l'ère nouvelle du XXe siècle. Son sentiment de supériorité et sa fierté d'être Européen se manifestent partout dans ses textes, à tel point qu'on peut croire à son mépris vis-à-vis à d'autres races. Il est significatif que la nouvelle, publiée pour la première fois en 1956, rappelle une reconstitution possible de l'Europe et son affirmation dans le monde politique à travers la volonté de l'auteur dans ce récit en rétrospective historique. La Chine était à ce moment-là loin de l'époque des Boxers, mais elle était entraînée dans une nouvelle lutte communiste qui pourrait à nouveau faire peur à l'Occident. En même temps, la décolonisation de l'Europe est commencée au moment de ce rappel politique en écriture.

Jacques Decornoy, dans *Péril jaune, peur blanche*, explique que chez les Européens, l'image de la Chine est liée à ses sociétés secrètes et à ses classes laborieuses qui semblent dangereuses et qui,

plus tard, sous la forme prolétarienne chinoise susciteront la même impression. On craint surtout l'invasion de la marée jaune en Europe, un peuple qui est « d'accord » en apparence mais qui réagit autrement. Imprévisible, la Chine est un pays isolé dans le monde, mais qui, dans sa folie, aurait la force du dragon longtemps endormi et éveillé pour se lancer, comme jadis Gengis Khan, dans la conquête de l'Ouest. L'impérialisme de l'Occident est en quête d'une justification de conquête pour le partage de la Chine. Vaincre le dragon dangereux ne symbolise-t-il pas la bataille héroïque ? Quel est le danger réel que représente la Chine ? Est-ce sa différence incompréhensible, ou s'agit-il d'une race susceptible d'un grand développement et d'une haute culture intellectuelle écrasée par un surpeuplement territorial, ou sa possibilité de développement industriel, économique et sociale ? C'est que le mythe du « péril jaune » comporte, à l'origine, une forte dose de « racisme », c'est-à-dire une idéologie destinée à camoufler la politique de Guillaume II. Le « péril jaune » de 1900 donne à la chrétienté un prétexte à la nouvelle croisade contre le massacre et le siège des légations internationales. Selon Jacques Decornoy, c'est d'abord une peur irrationnelle pour le quartier proche : « Le péril jaune n'est pas, n'a jamais été d'abord ce que l'on pense : une authentique crainte de voir déferler les hordes asiatiques. Il est d'abord et surtout la frayeur de voir se lever l'armée anonyme campant provisoirement dans les banlieues et désireuse de conquérir la ville, non pour s'y faire une place au soleil, mais pour la reconstruire. C'est que le péril jaune n'est pas apparu à l'époque du « réveil de la Chine », mais du temps de la constitution d'un prolétariat industriel européen et de la grande expansion impérialiste. Parce que, dans la nuit du passé, des Jaunes avaient effectivement lâché leurs cavaleries sur l'Occident ; parce qu'il se trouvait que la Chine était fort peuplée ;

parce qu'elle constituait l'enjeu difficile des intérêts coloniaux rivaux, l'histoire a fait que le *péril* fut qualifié de *jaune*». ¹⁹

La Chine énigmatique aux yeux des Européens, avec son immense territoire, son surpeuplement et surtout l'ignorance de la psychologie et d'une culture peu familière, suscite la peur autour de 1900. Le siège de Pékin, un fait colonial, a un effet sur l'exotisme. Depuis la découverte de la Chine par l'action militaire de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle, on « chinoisait » davantage que l'Europe chinoise du XVIII^{ème} siècle dans la peinture, dans le vêtement, dans l'ornementation des salons. C'était la Chine des antiquaires, dont les magasins n'auraient d'ailleurs jamais existé sans la Chine des militaires - ceux du sac du Palais d'Été - sans la Chine des capitalistes de l'ère coloniale. Cette problématique nous paraît encore actuelle : le péril xénophobe, européen ou chinois, commence à apparaître dans une communauté mixte lorsque les maîtres d'une société ont peur, lorsqu'ils découvrent que leur identité par droit de naissance ou d'argent, risque d'être réduite à néant par une vraie concurrence. Il n'y plus de colonies à conquérir mais seulement des influences locales, fissurées dans des endroits autrefois colonisés à contenir tant bien que mal. Et d'abord dans leurs métropoles, en leur cœur ébranlé. Combien de fois notre siècle nous a montré l'horreur dans toutes ces guerres contre une race ou une ethnie ? L'Europe fuit son désespoir dans cette expédition de 1900. Quant au gouvernement mandchou, à travers les Boxers contre les étrangers, il déplace aussi le mécontentement réel et le problème à résoudre de l'intérieur dans la lutte nationale contre l'étranger. Au moment de l'écriture du *Fin du siècle* en 1956, c'était l'époque des « Cent fleurs » en Chine communiste. La Chine devient à ce

¹⁹ Jacques Decornoy, *Péril jaune, peur blanche*, Paris, Grasset, 1970, p.8.

moment-là un sujet aussi brûlant et se ferme peu à peu de nouveau à l'extérieur. Mais dans les années vingt, les aventuriers du moment ne peuvent plus se passer d'un voyage excitant en Asie, tous ces avant-goûts donnés par les connaisseurs comme Loti, Berthelot, Claudel et Saint-John Perse préparent déjà le voyage en Extrême-Orient de Morand globe-trotter.

IV. Morand : Un cosmopolitisme littéraire non-engagé et cynique

En 1925, chacun sa drogue, Morand était épris de voyage ; son œuvre *Rien que la terre* portait le témoignage de ce jeune voyageur, coureur du globe « qui revenait proclamer la vanité du dépaysement ». La première guerre mondiale a complètement bousculé l'orientation du monde. Les années folles sont sous le signe de la mobilité. Et c'est à l'Est qu'on cherche une nouvelle manière de voyager, une surprenante révolution de la conjoncture. L'Amérique recherche d'ailleurs ses racines en Europe, et l'Europe est attirée par le voyage de l'Orient-Express ou simplement le retour aux routes les plus anciennes, comme celles de Marco Polo, et explorées de nouveau par des globe-trotters. Dans *L'Eau sous les ponts*, il se souvient de ses voyages :

« Dans cette partie du monde qui s'interdit aux nations atlantiques, le voyage reprend sa poésie, son style, retrouve ses dangers. Retour à Marco Polo. La muraille de Chine, s'avançant, ne laisse filtrer que des parlementaires aux yeux bandés, des fuyards, des agents secrets, des diplomates, des clandestins, des pèlerins de l'absolu politique, des journalistes qui aiment s'exposer (d'ailleurs assurés sur lavie, au départ, par un directeur persuadé que son viatique est une

extrême fonction). Ceux-là rendent son vrai sens au voyage :
une découverte.»²⁰

L'Asie a son poids dans le monde diplomatique et la littérature de voyage, il ne serait pas concevable de l'exclure de son voyage autour du monde. Morand ne veut pas montrer une Chine lyrique de Claudel ou une Chine de la carte postale de Loti, il doit montrer un autre visage. Il a écrit dans *Journal d'un attaché d'ambassade* tout cet enthousiasme vers la Chine à l'époque autour de Berthelot, Claudel et Saint-John Perse. On sait qu'il a été vite déçu, car Morand n'aime pas la Chine et il l'exprime clairement dans *Rien que la terre*, il la trouve aride, coriace, déboisée. Dans *Ma légende*, Morand revendique son volontarisme et son ignorance de ce monde devant les lecteurs et les critiques comme « auteur frénétique et qui ose écrire sur la Chine éternelle où il n'a passé que quelques semaines ; observateur pressé voué à la superficie »²¹.

Sur le terrain du Siam, à Bangkok, il allait côtoyer les expatriés et le milieu diplomatique en Thaïlande et comprend peu à peu qu'il n'aime pas ce métier, il va se retirer de son travail et prendre plus tard son congé après son tour du monde. Mais on sait aussi que pour fuir la guerre, il a dû reprendre le service et choisir du coup le mauvais côté politique. Donnant au public l'avant-goût comme avant-gardiste du courant cosmopolite, Morand est pourtant conscient de son manque de connaissance sur l'Asie et ce qu'il représente :

« On m'imagine grand voyageur, écumeur de globe, détrousseur de continents, une sorte de Chinois issu d'un Pamir

²⁰ Paul Morand, *L'Eau sous les ponts*, Grasset, 1954, p. 212.

²¹ Paul Morand, *Papier d'identité*, Grasset, Paris, 1931, p. 10.

immobile et qui court après les trains, une valise à la main. Dieu seul sait si je hais la fumée, les gares, les hôtels, l'éloignement des êtres chers! (Vous voulez dire : "Morand n'aime personne." Cosmopolite. Mais ne peut - on être français et cependant voyageur ?) »²²

Si la littérature est une carrière, la vie n'en est pas moins une autre pour Morand. Il trouve le moyen de les faire rencontrer, car la littérature doit être pour lui « un moyen de locomotion international, le plus perfectionné, le plus aérien »²³. Pour Morand, le temps est une invention, plus encore que l'espace ; un succès est souvent la rencontre d'un homme et de son époque, et l'art, la rencontre des choses avec le temps. C'est que le temps, à son époque, est favorable à la mobilisation de la jeunesse sans souci. Dans une interview donnée à Frédéric Lefèvre, Paul Morand répond que s'il y a un cosmopolitisme nouveau, ce n'est pas aux auteurs de le dire, mais aux lecteurs ou aux critiques de le découvrir. Pour sa part, globe-trotter de l'univers, il serait très content s'il avait pu contribuer par son écriture à démoder l'exotisme, souvent que des images et des réflexions assez superficielles comme une photographie en couleur :

« L'exotisme, c'est l'utilisation littéraire de ce qui se trouve au loin, hors de nos frontières, par exclusion et aux dépens de ce qui est au dedans. Or, ce que nous voulons faire, c'est justement le contraire : établir pour nous-même et pour autrui des rapports nouveaux, exacts et constants entre notre pays et le reste de l'univers (...) Il n'y a plus de voyageurs. Il n'y a

²² *Ibid*, p. 16.

²³ *Ibid*, p. 18.

plus que des gens qui voyagent autour de leur chambre. Cette chambre, c'est l'univers. »²⁴

Entre le réel du terrain et l'idéal rêvé, il y a pourtant une distance différente pour le voyageur. Dans *Paul Morand et le cosmopolitisme littéraire*, Stéphane Sarkany pense qu'il y a deux variétés de cosmopolitisme chez Morand, celui du réel et celui de l'idéal : « L'épicurien qui « se sert du rêve cosmopolite, après s'être délecté des délices exotiques du Monde, alors que l'humaniste s'adressera à Erasme, bon conseiller de Charles-Quint (...) Il s'est montré tour à tour personnage cosmopolite, apôtre international au sens où Briand entendait ce mot, voyageur lyrique, moraliste aux vues universelles, diplomate habile. La fonction du monde extérieur dans son oeuvre correspond aux multiples personnages qui vivent en lui »²⁵. Même si l'idée universelle a perdu le sens premier au fil des années chez Morand dans son regard critique jeté sur le nouveau style de voyage de masse, il est celui qui veut être Français et en même temps pionnier voyageur du Globe, celui qui a la pleine volonté d'intégrer au monde. Selon Morand, ce n'est point un pur hasard si les écrivains qui ont laissé en France depuis cent ans les traces les plus profondes sont des Français ayant vécu *hors* de France, le plus souvent malgré eux, car l'écriture est un voyage et le voyage entraîne chez l'individu l'envie de communiquer, de partager ou tout simplement de réfléchir :

« Tous ceux qui ont marqué une époque sont de nobles déserteurs. Chateaubriand pour le début du XIXe, Stendhal pour 1880 ; Claudel pour 1900 ; de nos jours, Gobineau, Lautréamont, Rimbaud (...) la vie à l'étranger avec son

²⁴ *Ibid*, p. 19.

²⁵ Stéphane Sarkany, *Paul Morand et le cosmopolitisme littéraire*, Klincksieck, Paris, 1968, pp. 187-188.

isolement terrible, ses heures désolées, ses ivresses de désert, met l'homme sur un plan qui le révèle plus complètement à soi-même et l'impose ensuite à son propre pays. Sans parler de la valeur sobre de l'éclat que prend le moindre mot français quand on en a été privé depuis longtemps ; employes avec une émotion nouvelle, ces mots sauront communiquer au lecteur cette émotion. Chez tous les écrivains que je viens de nommer, par des voies purement lyriques comme Chateaubriand ou Claudel, ou d'un lyrisme scientifique comme Gobineau, il y a ce besoin de dégager une vérité supérieure aux frontières, et c'est pour cela qu'ils sont des chefs à des degrés si divers.»²⁶

Il refuse déjà l'uniformité des cultures en 1927, plus tard, il est contre le voyage peu culturel des masses. Dans une époque où le voyage était encore un luxe, il était bien conscient que le plaisir des années vingt était sans contrainte, mais retenu : de bonne famille, rien de la brutalité née de l'américainisme ; ce n'est pas un savoir-exister dans la pression des groupes, de l'alcool ou de la drogue, mais on était encore au savoir-vivre. Son impatience de découvrir le monde est le reflet similaire de toute une génération de son temps. On ne désirait que l'indépendance sans savoir que c'est qu'il y a de plus rare. Tout doit être sur le champ en ignorant que *vite*, c'est le plus coûteux. La planète est le chemin des buissonniers des écoliers grandis. Paul Morand est peut-être pessimiste gai comme dit Giraudoux, mais sa littérature force son ami Jean Cocteau à sortir de la chambre : « Ses contes me dérangent, me fatiguent et me ravissent. Je retrouve sans doute dans ses flacons à pickles, ses piments rouges, ses choux-fleurs et ses oignons à la moutarde serrés les uns contre les autres, un parfum dans cocktail du samedi... Vous me direz : « Morand est un caméléon qui se promène sur un arlequin.

²⁶ Paul Morand, *Papier d'identité*, Grasset, Paris, 1931, p. 19.

Il est le prototype de ce qui doit vous déplaire »». ²⁷

Morand et Cocteau se sont rencontrés en 1915 et resteront amis avec une estime réciproque jusqu'à la fin de la vie. L'un et l'autre sont les plus intéressants de la jeunesse littéraire. Ils ont la même passion pour la vitesse, la même fascination pour l'écriture, le même goût du voyage, du changement et de la modernité recherchée. Si l'un est d'un humour froid et l'autre d'un lyrisme enflammé. Cocteau est aussi un ami très proche de Colette, sa voisine de Palais Royal ; cette dernière comme jury a présidé pour le Prix de la renaissance 1932, le choix de cette année est *Fermé la nuit* de Morand. Morand et Cocteau sont tous les deux impatients de s'expérimenter et de vivre pleinement, ils passent par le salon de Proust pour aller dans un monde agité. La vie est la matière première, il faut la tailler, la rendre puissante, précieuse et sans limite. Mais Morand se moque beaucoup du fait que les lecteurs cherchent les traits de ses personnages farfelus chez lui, il répond à Bernard Delaville dans « D'un ordre considéré comme une anarchie » :

« Non seulement notre personnage moral est déformé par la renommée, mais nos traits eux -même. Chacun de ceux qui me composent aujourd'hui, après dix ans de vie littéraire est emprunté à un de mes livres. Cette bouche cynique est née après *Tendres stocks*, ce teint blême après *Ouvert la nuit* ; ce bas de visage lourd d'homme d'affaire n'a été posé après Lewis et Irène ; ces cheveux plaques de noctambule ont poussé après *L'Europe galante* ; ces yeux bridés sont ceux de *Bouddha vivant*, et après *Magie noire*, mes photos elles-

²⁷ « D'un ordre considéré comme une anarchie », Paul Morand cité par Bernard Delaville, dans *Paul Morand*, Seghers, 1966, p. 44.

mêmes ont commencé, ô Dorian Gray ! à prendre le type nègre »²⁸.

Plus que la notion de l'exotisme proposée par les philosophes antiques et classiques, c'est le sentiment de faire partie de l'univers qu'il s'agit pour un voyageur d'être partout et ailleurs sans nier sa particularité et son origine, être conscient d'appartenir à l'Humanité dans une communauté mondiale et d'être cosmopolite. Morand se souvient pourtant que le point de départ de tout n'était ni l'œuvre ni la carrière mais le rêve d'une liberté totale. L'élan en avant de la jeunesse suit le courant du temps qui l'emporte comme le vent vers le monde. Rétrospectivement, il revoit son impatience de vivre ailleurs et de s'expérimenter dans le voyage :

« Qu'attendais-je donc d'une émancipation définitive, d'une indépendance que la mort seule peut donner ? J'en suis encore à me le demander. Était-ce une sorte de vie hippie, avant la lettre, une course à bonheur inexistant, l'abandon à une léthargie qui tenait plus de la maladie que de la santé ? Je fais un effort de mémoire pour retrouver mon état d'esprit d'abord : on est sur terre, aventure unique ; en profiter. Pour quoi faire ? S'élever dans la condition d'homme ou satisfaire ses instincts ? Tout cela, à la fois. Ne pas réfléchir ; en avant, tête baissée ! Dieu reconnaîtra les siens ; on verra bien. »²⁹

Ni l'exotisme du Divin de Claudel, ni l'exotisme du Divers de Segalen, c'est plutôt un goût de la modernité et de la vitesse, un cosmopolitisme insouciant de l'entre-deux-guerres. Moqueur ricané

²⁸ *Ibid*, p. 48.

²⁹ Paul Morand, *Venise*, Gallimard, 1971, pp. 95-96.

avec son habitude tantôt cynique tantôt farceuse, il a un humour froid très anglais. Certes, de nos jours, on pourrait juger le cosmopolitisme à la manière de Morand par l’Orientalisme expliqué d’Edward Saïd, la supériorité ressentie est évidente dans la rencontre exotique de Morand avec l’Asie, mais il n’est pas moins passionné pour l’enseignement qu’il a pu tirer ; il apprécie et examine de plus près le bonheur, la sérénité, la sagesse selon l’Asie. À part *Bouddha vivant*, dans son recueil *Chronique du XXe siècle* où il réunit les ouvrages représentatifs pour les quatre continents, il n’a pas économisé sa critique sévère pour l’Europe à travers ses personnages principaux dans leur expérience moderne d’un style des *Lettres persanes*. Mais il a insisté que, s’il y a vraiment un cosmopolitisme dans l’écriture, c’est aux lecteurs de juger. Il ne faut pas perdre de vue non plus que peu de gens à son époque voyagent comme lui et ses collègues diplomates. Ces diplomates lettrés s’expérimentent aussi dans un monde qui est en train de changer, ils découvrent eux aussi et apportent leurs regards du nouveau monde, leurs perceptions suggestives et parfois leurs expertises critiques ; ces impressions et ces expériences servent pourtant à faire découvrir au grand public des lieux lointains et à fournir un exemple de rencontre possible, on guide les futurs voyageurs et les amateurs curieux vers l’horizon inconnu des pays étrangers.

Les meilleures oeuvres de Morand restent celles de l’entre-deux-guerres pour beaucoup et surtout des nouvelles, le genre qu’il préfère et maîtrise parfaitement. Il a également consacré un livre sur Maupassant, son maître du classique. Dans l’interview à Jean Dutourd et Erik Olivier, il mentionne son choix et l’état de création pour le début de sa carrière :

« A la vingtième année la joie de vivre a éclaté : d'où mes premières nouvelles ; j'y chante comme l'oiseau en mai, simplement parce que l'été va venir ; je n'approfondis pas, je ricoche sur la surface lumineuse, je cours de bonheur en plaisir, de joie en sans-souci (...) j'avais voyagé, j'avais vécu libre, par bonheur, tandis que ma génération se faisait tuer ; je voulais en profiter pour parler en son nom, pour lui donner une revanche, au moment de son retour de la guerre. Ceci sur un mode sérieux. Je me rendis compte alors que, n'ayant pas combattu, je n'avais pas la parole, il fallait la laisser à qui avait souffert. Comment alors, transmettre mon message ? Par un ton libre, joyeux, avenant, aisément communicable sous la forme courte de nouvelle. C'est toujours le choix éternel (...) D'où la vitesse, la planète célébré dans *Rien que la terre*, l'érotisme annoncé, déjà, dans *l'Europe galante*. »³⁰

Morand a proposé une nouvelle façon de sentir l'étranger à une ère naissante. Malgré son écriture vive et même après être élu académicien, Morand est souvent écarté de la scène littéraire à cause de son passé antisémite. Il reste fidèle à sa position très à la droite jusqu'à la fin de sa vie. Européen dans le coeur, il se soucie de la place de l'Europe dans le monde, ainsi que son rôle à jouer dans la politique internationale et ses critiques envers l'Amérique ne manquent pas non plus. Son inquiétude pour l'Europe affaiblie après les deux Guerres est profonde et fondée, faut-il repenser à ce que dit Rousseau dans l'éducation d'*Emile* : des cosmopolites cherchent loin dans leurs livres des devoirs qu'ils ne remplissent pas forcément autour d'eux, un philosophe pourrait aimer les étrangers pour ne pas aimer ses voisins. De nature, il est rarement satisfait

³⁰ « Des nuits pas si blanches » dans *Morand* par Marcel Schneider, Gallimard, Paris, 1971, p. 214.

même pour sa propre littérature. Morand, avec un cynisme froid, cherche en tout cas à fuir la banalité littéraire et l'ennui de la capitale, à fuir la tristesse dans le cercle d'amis causée après la mort de Radiguet, à fuir l'immobilité du devoir professionnel ; l'homme pressé des années folles nous laisse en tout cas des ouvrages intéressants d'entre-deux-guerres et nous fait voir un esprit de l'époque dans la rencontre du monde.

Conclusion

Nous avons relu les premières impressions exotiques de Morand avec ses nouvelles de fantaisie extravagante et d'esprit insouciant d'un globe-trotter amusant. Il ne s'intéresse pas au début au fond des différences, content d'être passager et voyageur. Nous avons assisté à la rencontre et l'initiation approfondie vouées à l'échec dans *Bouddha vivant* ; mais pour Morand, même si c'est la déception inévitable, il faut passer par une réelle expérience vécue et une profonde réflexion de comparaison pour clarifier les fait des chocs culturels. Au travers le siège de Pékin dans *Fleur-du-Ciel*, Morand regrette et dépeint l'agonie de la Belle Epoque, mais aussi la jeunesse perdue sacrifiée par la guerre. Le cosmopolitisme joyeux de Paul Morand change avec des années en angoisse plus sceptique, lié à sa vision et à son souci politique d'une Europe en déclin face à l'Asie de plus en plus importante sur la scène internationale.

Paul Morand est laissé à l'oubli pendant longtemps, il est étudié assez tardivement dans des recherches académiques. On peut comprendre parfaitement que le choix n'est pas facile pour les générations héritières. Comme il dit lui-même, « il y a dans la vie une ligne de partage : jamais la même pour chaque époque, pour

chaque individu »³¹. Évidemment, on évoque son choix politique plus souvent que sa littérature, on ne lui pardonne pas pour la prise de position antisémite et politique sous Vichy pendant la deuxième Guerre Mondiale, il est ambassadeur en Suisse en 1944. Sa carrière diplomate prend fin à la Libération. Révoqué de la fonction publique, Morand vit ensuite entre la Suisse et la France. Rétabli en 1953, il a pris sa retraite en 1955. Élu finalement à l'Académie française en 1968, avec le consentement mais sans réception du Général de Gaulle. Après sa mort, l'Académie française crée un grand prix de littérature en son nom en 1977, l'année suivante le prix est décerné mais refusé par Romain Gary, aussi diplomate et écrivain comme Morand, mais tout à fait politiquement opposé. Donc littéralement, la remise du Prix commence en 1980 avec le premier décerné Jean-Marie Le Clézio et ensuite que des écrivains brillants.

Les nouvelles sur l'Europe qu'il connaît mieux comme voyageur permanent lui permettent d'établir assez tôt et très vite sa réputation renommée du prince de nouvelles au départ de sa carrière. Il témoigne également la vie de la jeunesse européenne, de ses amis artistes de l'époque : Giraudoux, Proust, Saint-John Perse, Claudel, Colette, Cocteau, Radiguet, Chanel, Misia, Milhaud, et la compagnie. L'attitude insouciant, joyeuse, insolite et légère de Morand correspond à l'esprit de son temps, on voulait se jouir de la vie dans la paix après la guerre. L'écriture de ces années prestigieuses est fascinante à faire découvrir au grand public. Notre époque agitée actuellement ne semble pas si éloignée du temps de Morand, si l'on voit que le voyage pourrait redevenir compliqué. Les humains ont souvent une mémoire courte, on oublie facilement la leçon de l'Histoire, l'étude rétrospective nous aide à repositionner le progrès qu'on croyait et à revoir le passé. Il en reste

³¹ *Ibid*, p. 213.

d'autres ouvrages de Morand sur l'Europe et l'Amérique qui méritent certainement d'être explorés. Il est instructif et captivant de connaître l'aspect créatif de son Asie, de replonger dans l'histoire littéraire et l'ambiance excitante de son époque, il y a l'imagination dans l'intelligence. Morand a donné un exemple de style possible et du punch à toute une génération. C'est enrichissant de redécouvrir ce joyau de la langue et de la littérature françaises.

Bibliographie

- Morand, Paul. (2005), *Romans* (éd. Michel Collomb, coll. Pléiade), Paris : Gallimard.
- Morand, Paul. (1992), *Nouvelles complètes* (tomes I et II, éd. Michel Collomb, coll. La Pléiade), Paris : Gallimard.
- Morand, Paul. (1992), *Propos des 52 semaines*, Paris : Arléa.
- Morand, Paul. (1987), *East India and Company* (présenté par Jean-Claude Guillebaud, traduit de l'anglais par Béatrice Vierne), Paris : Arléa.
- Morand, Paul. (1980), *Chronique du XXe siècle*, Paris : Grasset et Fasquelle.
- Morand, Paul. (1971), *Venise*, coll. L'Imaginaire, Paris : Gallimard.
- Morand, Paul. (1963), *Journal d'un attaché d'ambassade*, Paris : Gallimard.
- Morand, Paul. (1954), *L'Eau sous les ponts*, Paris : Grasset.
- Morand, Paul. (1931), *Papier d'identité*, Paris : Grasset.
- Morand, Paul. (1929), *Rien que la terre*, Bruxelles : Nord.
- Decornoy, Jacques. (1970), *Péril jaune, peur blanche*, Paris : Grasset.
- Delaville, Bernard. (1966), *Paul Morand*, coll. Poète d'aujourd'hui, Paris : Seghers.
- Dreyfus, Pauline. (2020), *Paul Morand*, coll. NRF Biographies, Paris : Gallimard.
- Gritard-Auviste, Ginette. (1994), *Paul Morand 1888 - 1976 : Légende et Vérité*, Paris : Balland,.
- Louvrier, Pascal. et Canal-Forgue, Eric.(1994), *Paul Morand-Le. Sourire du hara-kiri*, Paris : Perrin.
- Perse, Saint-John. (1994), *Eloges*, suivi de *La Gloire des Rois, Anabase, Exil*, Paris : Gallimard.
- Sarkany, Stéphane. (1968), *Paul Morand et le cosmopolitisme littéraire*, Paris : Klincksieck.

Schneider, Marcel. (1971), *Morand* (notes et documents par Ginette. Guitard-Auviste), coll. pour une bibliothèque idéal, Paris : Gallimard.

Caizergues, Pierre. (1993), « « Quelle chance d'être ton ami ! » - Sur l'amitié de Paul Morand et de Jean Cocteau » dans *Paul Morand écrivain* (textes réunis par Michel Collomb), Centre d'étude littéraire du XXe siècle -Université Paul Valéry : Montpellier, pp. 15-24.

Collomb, Michel. (1988), « Paul Morand et l'histoire fantasmée : l'Europe face au *péril jaune* », *La Nouvelle revue de Paris*, n° 13 (numéro spécial sur Paul Morand), Paris : Rocher, pp.73-80.

Gaspar, Lorand. (1995), « Qui fut cet homme et quelle fut sa demeure » in *Europe*, n° 799-800, nov.-déc., numéro spécial : « Saint-John Perse », Paris : Europe, pp. 6-15.

Discours prononcé de Paul Morand à l'Académie française :

<https://www.ina.fr/ina-eclairer-actu/video/caf97037352/reception-de-paul-morand-a-l-academie-francaise>

Discours écrit de Paul Morand à l'entrée de l'Académie française :

<https://www.academie-francaise.fr/discours-de-reception-de-paul-morand>

本論文於 2022 年 10 月 31 日到稿，2023 年 1 月 11 日通過審查

Mieux comprendre l'oral, mieux comprendre le monde

蔣之英 / Chiang, Chih-Ying

天主教輔仁大學法文系 副教授

Department of French, Fu-Jen University, Associate Professor

【摘要】

此次研討會「開啟世界一扇窗的法語」所探討的其中一個主題是國際新聞：如何在課堂上應用法語區國際新聞？法語區國際新聞如何讓學生從另一個角度來觀看世界？本文將根據「法語新聞聽力訓練」這堂課，回答這兩個問題。「法語新聞聽力訓練」是法文系三年級的選修課，其主要目的有二：加強聽力理解及提升對法國的認識；前者為語言能力，後者為語言之外的能力；這兩種不同能力構成了外語習得的主軸。文章中，將依序介紹這門課的課程理論架構、教學環境、教學步驟及課程評估等。

【關鍵字】

法語教學、時事、視聽、文化、聽力

Sharper listening enhances world knowledge

【Abstract】

One of the topics discussed in this conference is international news. How to work international news in a language course? How the international news treated by French-speaking media allow students to take a different view of the world? To answer this question, I will present in this communication the experience acquired during the teaching of a course entitled “News in French: listening practice”. The main objective of this course is twofold: strengthening the listening skills and enrichment of knowledge about France; in other words, a specific language skill and a non-language skill — two fundamental axes determining the good acquisition of a foreign language. In this paper, we will talk successively about the theoretical framework adopted, classroom situation, teaching/learning process, courses evaluation, etc.

【Key words】

FFL, news, audio-visual, cultural competency, listening skills

Introduction¹

La langue est un outil de communication permettant de recevoir et d'envoyer des messages. Depuis les années 50, les méthodes didactiques les plus connues dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères accordent une grande importance à la communication orale. Par ailleurs, certains didacticiens, notamment ceux qui font partie du courant d'orientation psychologique², considèrent la compréhension (orale et écrite) comme la première étape de l'apprentissage, préalable à la production. On comprend ainsi l'importance de poursuivre l'entraînement à la compréhension orale pour accompagner la progression du niveau en langue étrangère. Or la capacité de communiquer langagièrement ne dépend pas uniquement des compétences linguistiques (vocabulaire, morpho-syntaxe, sémantique, etc.), mais également des compétences culturelles, dont l'acquisition, à mon avis, ne saurait se limiter à la maîtrise des paramètres socioculturels (règles d'adresse, de politesse, etc.), ni aux connaissances littéraires ; elles comprennent, en toute légitimité, la familiarisation avec les visions du monde et les modes de pensée des zones géographiques où la langue cible est parlée, ainsi que le développement de l'esprit critique.

Cette communication comprendra trois volets principaux : la présentation du cours, le processus didactique/apprentissage et les résultats du cours. Dans le premier seront présentés la classe et son environnement, les supports des documents, les critères de choix des thèmes et le mode d'évaluation des apprenants. Dans le deuxième seront présentées les différentes étapes de l'écoute, les activités associées, les techniques didactiques employées et les techniques d'apprentissage observées. Dans le dernier sera présentée l'évaluation

¹ Je tiens à remercier Catherine Nambride pour ses suggestions et la lecture du manuscrit.

² Cf. par exemple LeBlanc R. *et al.* (1992).

du cours.

1. Fondements théoriques et avantages de l'utilisation des médias

À partir du milieu du XX^e siècle, la didactique des langues étrangères fait appel à des méthodes facilitant la communication. Pour atteindre cet objectif, la méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.) et la méthode communicative, entre autres méthodes, placent la « parole »³, et non plus la « langue »⁴, au centre d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

À la différence des méthodes antérieurement développées, telles que la méthode directe, la méthode audio-orale, entre autres, la méthode S.G.A.V. privilégie l'enseignement/apprentissage de « *la parole étrangère en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage* » (Besse H. 1992 : 40). Les manuels conçus à partir de cette approche recourent ainsi aux images en vidéo qui illustrent la situation des dialogues proposés dans les leçons. L'idée de base est bonne, cependant ces dialogues sont construits et donc artificiels. Ils représentent des situations normées et conventionnelles qui ne correspondent pas toujours à ce qui se passe réellement dans la vie. La conséquence, constatée par H. Besse (1992 : 49), est que les étudiants ont beaucoup de difficultés à transposer ces dialogues guidés dans des situations réelles d'énonciation. Autrement dit, la limite de cette méthode, dont sont conscients leurs fondateurs, est qu'elle n'est pas efficace pour « *apprendre à comprendre [les] natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux)* » (Besse H. 1992 : 45).

³ La parole « *s'appuie sur des moyens verbaux (lexique, morpho-syntaxe, phonétique), mais aussi et d'abord sur des moyens non verbaux : rythme, intonation, intensité, tension ; gestes, mimiques, positions et dispositions spatiales des corps parlant ; situation spatio-temporelle et contexte social ; aspects interactionnels d'ordre psychologique et surtout affectif (image de soi, de l'autre)* » (Besse H. 1992 : 43).

⁴ Telle que la définit F. de Saussure.

La méthode communicative s'est développée à partir des années 70 « *en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle* », et « *cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus "authentique", [...] en utilisant des échantillons des messages ayant réellement été échangés entre eux (les "morceaux choisis" sont devenus des "morceaux des médias", sonores ou visuels)* » (Besse H. 1992 : 45-46). L'une des innovations de cette méthode est l'intégration du document authentique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Le document authentique se définit selon J.-P. Cuq (2003 : 29) comme tout message n'étant pas conçu à l'origine pour la classe d'une langue étrangère :

« *La caractérisation d' "authentique", en didactique des langues, est généralement associée à "document" et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe.* »

Les principes de mise au centre de la parole et de l'usage du document authentique constituent le fondement théorique de l'enseignement/apprentissage du cours *Nouvelles en français : entraînement à l'écoute*. Par ailleurs, trois autres principes de la méthode communicative sont également appliqués dans ce cours, *i.e.* la progression du plus simple au plus complexe, l'explication grammaticale et la traduction en L1. Ces deux derniers sont appliqués dans la dernière phase de l'écoute, *i.e.* la post-écoute, cf. plus loin §3.1.

Citons ci-dessous rapidement les avantages du document authentique sonore, *i.e.* le journal radio et le journal télévisé, dans l'apprentissage des langues étrangères :

- a.** Entendre des voix différentes de celle de l'enseignant, ce qui aidera l'élève à mieux comprendre les Français natifs

- b. Découvrir des registres de langue et des accents différents (le journaliste et les personnes interviewées n'ont pas toujours le même registre, le même accent)
- c. Reconnaître des expressions et des structures linguistiques en contexte (ex. : *en effet, le fait que*, etc.)
- d. Apprendre du vocabulaire et des formules de grande utilité dans un discours formel (ex. : *à savoir, désormais, sans précédent, l'un/l'une des N, susceptible de*, etc.)
- e. Apprendre à prendre des notes

Ajoutons, par ailleurs, deux avantages propres au document authentique sonore associé à l'image, par exemple le journal télévisé :

- f. Découvrir les expressions non-verbales et les implicites culturels
- g. Alléger la difficulté de la compréhension orale provenant de la vitesse d'élocution par le biais de l'image

2. Présentation du cours

2.1. Situation d'enseignement

Il s'agit d'un cours optionnel (*Nouvelles en français : entraînement à l'écoute*) proposé aux étudiants de troisième année spécialisés en français. Le public-cible est donc composé d'adultes non-débutants dont le nombre varie, suivant les semestres, d'une dizaine de personnes à 30. La durée du cours est de deux heures par semaine pendant deux semestres, c'est-à-dire 36 semaines. Le cours se déroule dans une salle informatique où le professeur et les étudiants disposent chacun d'un ordinateur. Un grand écran pour projecteur est installé à l'avant de la salle équipée de haut-parleurs, permettant de visionner et d'écouter ensemble le document.

2.2. Supports pédagogiques

Les supports pédagogiques utilisés sont principalement le journal

radio (journal en français facile de RFI), le journal télévisé (France 2). Parfois, des vidéos sur Internet ou des extraits de l'émission *C dans l'air* (une émission de débat de la télévision française).

2.3. Choix du document

Les documents sont sélectionnés selon plusieurs critères, tels que la durée, le registre, le contenu linguistique, le thème, l'équilibre entre le verbal et l'image et la possibilité de se prêter aux activités/exercices adaptés aux apprenants⁵.

La durée des documents utilisés se situe entre 1,5 minute et 3 minutes. En général, le document audio, c'est-à-dire celui extrait du journal RFI, est moins long, autour d'1,5 minute ; le document audiovisuel, suivant le cas, peut durer entre 1,5 minute et 3 minutes.

Le registre adopté par les journalistes de RFI et de France 2 correspond au français standard. Par contre, celui des vidéos mises sur Internet peut être très varié. Dans le cadre de ce cours, je tente de sélectionner des documents dont le registre est accepté par le plus grand public.

Afin d'apprendre aux étudiants du vocabulaire et des expressions utiles, les documents comportant des contenus linguistiques susceptibles d'augmenter la compétence linguistique des étudiants sont choisis en priorité.

Pour susciter l'intérêt des étudiants, je leur propose, d'une part, des documents dont le thème est d'actualité et international, comme la pandémie de Covid-19, ou local mais trouvant un parallèle à Taïwan, tel que le grand incendie dans une forêt du Var qui s'est produit peu de temps après l'incendie dans la montagne d'A Li (阿里山) où se trouvent plusieurs zones protégées, ou encore le phénomène du féminicide discuté en France après l'affaire d'une députée taïwanaise maltraitée par son partenaire. D'autre part, sont proposés des sujets

⁵ Les quatre premiers sont des critères spontanés, les deux derniers des critères fonctionnels, cf. C. Compte (1993 : 26-28).

dont on parle peu ou pas du tout dans les médias de Taïwan, mais qui préoccupent les Français, voire les Européens, tels que le danger provoqué par les antennes relais, l'inceste, le conflit entre Israël et la Palestine, etc. Par ailleurs, les sujets préférés des tests DELF/DALF, tels que l'environnement, l'éducation, les nouvelles technologies, l'égalité entre homme et femme, etc. font aussi partie de mon choix, afin d'aider les étudiants dans la préparation du test. Il est possible que le contenu d'apprentissage ne soit pas assimilable en une séance de cours. Pour renforcer l'apprentissage, un thème peut être traité en deux documents proposés successivement dans deux séances de cours, ou avec un intervalle de deux à trois semaines⁶.

L'une des difficultés que nos étudiants éprouvent dans la compréhension orale est la vitesse d'élocution des Français natifs. L'image dans le document audio-visuel peut donc fournir des points d'accroche pour la compréhension. Pour ce faire, il faut qu'il y ait une relative correspondance et un équilibre en quantité entre les informations données par la parole et celles transmises par l'image. D'une manière générale, les reportages du journal de France 2 remplissent ces critères, mais ce n'est pas toujours le cas des vidéos trouvées sur Internet. Pour aider à la compréhension, j'évite les documents contenant de longs passages verbaux sans assez d'accroches visuelles.

Les documents choisis ont pour but de faire progresser la compréhension orale des étudiants à l'aide des activités. Les documents se prêtant aux activités sont ceux qui contiennent des informations susceptibles d'être classées et hiérarchisées. Ils sont introduits au cours du semestre dans un ordre qui va du plus simple au plus complexe.

⁶ Le programme de l'année 2020-2021 est présenté dans l'Annexe 1. Il montre, à titre d'exemple, les thèmes choisis dans ce cours.

2.4. Mode d'évaluation des apprenants

L'apprentissage des étudiants est évalué chaque semestre par deux contrôles écrits : l'un au milieu du semestre, l'autre à la fin. Lors de chaque contrôle, les étudiants ont à répondre tout d'abord à des questions dictées, puis à un questionnaire vrai/faux ou à choix multiples ; pour chaque épreuve, ils écoutent/regardent préalablement 3 à 4 fois le document audio ou audio-visuel correspondant. Chaque contrôle dure environ 40 minutes en tout. Au moment du premier contrôle, les étudiants sont déjà bien familiarisés avec les types de test à travers les activités proposées dans le cours, cf. les activités associées (§3.1.).

3. Processus didactique et apprentissage

3.1. Différentes étapes de l'écoute et activités associées

Dans le souci de conduire les étudiants à avoir une vision plus large sur le monde, je tends à leur proposer des documents sur des sujets peu traités par les médias taïwanais. Je constate en effet que, très souvent, au moment où je passe le document, soit le sujet est totalement inconnu de mes étudiants (ex. : le vaccin à ARNm, l'inceste, les boîtes à bébés en Allemagne, etc.), soit c'est la première fois qu'ils en entendent parler en langue française (ex. le coronapass, les insectes comme aliment, etc.). Pour favoriser la compréhension orale, l'écoute d'un document se déroule généralement en trois phases : la pré-écoute, l'écoute proprement dite et la post-écoute⁷.

La première phase consiste en une petite introduction faite oralement par le professeur en français. Il s'agit de donner le contexte afin d'aider les étudiants à comprendre plus facilement le contenu. J'ai soin d'utiliser dans cette petite introduction le vocabulaire

⁷ « La démarche recommandée par les auteurs de manuels est toujours, peu ou prou, la même. Ils font écouter plusieurs fois le document sonore pour faire élaborer des hypothèses (1^{ere} écoute), les vérifier (2^{eme} écoute), les confirmer ou les infirmer (3^{eme} écoute) » (Robert J.-P. 2008 : 43)

nécessaire pour comprendre le document et, par la suite, je l'explique en français.

Dans la deuxième phase, les étudiants sont appelés à écouter (et visionner s'il s'agit d'un document audio-visuel) attentivement le document. Cette phase se divise encore en deux étapes. Dans la première, les étudiants sont invités à saisir les informations essentielles (*qui, que, où, quand*) et à repérer la ligne directrice du propos en se basant sur les compétences déjà acquises, tout en prenant des notes. Dans la deuxième étape, à l'aide d'activités différentes, ils vont vérifier les hypothèses formulées dans l'étape précédente concernant le sens du document en les complétant, les réajustant ou les corrigeant.

Les activités proposées sont à réaliser individuellement. Elles peuvent se présenter sous forme de questions (*qui, quoi, quand et où* lues par le professeur copiées par les étudiants) visant la compréhension globale. Un questionnaire vrai/faux et un questionnaire à choix multiples sont utilisés afin de guider les étudiants vers une compréhension sélective ou détaillée. Ils sont aussi régulièrement appelés à fournir la justification de certaines réponses dans les questionnaires vrai/faux et à choix multiples. Enfin, un questionnaire à trous pour compléter la transcription d'un passage est fréquemment proposé. Ce type d'activité aide les apprenants à se concentrer sur un passage clé concernant le message transmis par le document d'une part, et d'autre part, permet de sensibiliser aux changements de la structure syllabique dans la chaîne parlée. Je reviendrai sur ce point dans §3.2.

La post-écoute se déroule huit jours après en classe. C'est le moment de la clarification, où les étudiants peuvent poser des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris. C'est aussi le moment où le professeur signale les erreurs commises par la plupart des étudiants, souligne les points grammaticaux, les expressions utiles et les

structures phrastiques qui conduisent à la compréhension du document. Certains passages peuvent éventuellement être traduits en chinois par le professeur ou l'un des étudiants, afin que la compréhension soit assurée.

Entre l'écoute proprement dite et la post-écoute, les étudiants peuvent réécouter le document à la maison et chercher la définition de certaines expressions dans le dictionnaire. Sur ma suggestion, certains étudiants essaient même de rétablir les phrases longues en les transcrivant afin de retrouver les structures syntaxiques et les règles grammaticales qui les gouvernent. Pendant ces écoutes à la maison, ils peuvent également se référer à la transcription partielle ou totale qu'ils trouvent sur le site d'où provient le document. À travers ces activités, les étudiants pratiquent l'auto-apprentissage.

3.2. Techniques didactiques employées

Plusieurs techniques didactiques sont régulièrement utilisées dans ce cours, par exemple : expliquer la structure des informations journalistiques françaises, faire une dictée, ralentir la vitesse du document, faire des pauses pendant l'écoute, faire retrouver un sous-titre partiellement caché, apprendre à repérer la liaison, etc.

Le journal télévisé de France 2 est animé par un journaliste présentateur qui introduit une information en deux ou trois phrases pour attirer l'attention des téléspectateurs. Après cette petite introduction, on passe au reportage ou à une séquence présentée par un autre journaliste (qui se présente sur le plateau) spécialisé dans le problème en question. Le contenu de l'information se développe dans le reportage ou la séquence en fournissant les éléments concernant *qui*, *quoi*, *quand*, *où*, *pourquoi* et éventuellement *comment*. L'information se termine par une conclusion courte élargissant le sujet ou ouvrant sur un autre sujet. Le journal de RFI suit la même structure mais souvent avec deux journalistes présentateurs. Par ailleurs, les éléments concernant *qui*, *quoi*, *quand* et *où* sont fréquemment donnés

dans l'introduction. Les activités pédagogiques portant sur *qui, quoi, quand, où*, etc. permettent aux étudiants de se familiariser avec la structure des journaux télévisé et radio français.

La dictée a été longtemps méprisée par les enseignants français, mais depuis quelques années, cette méthode d'enseignement est revalorisée par l'Éducation nationale⁸. Le propos ci-dessous, relevé du site *Révolution au collège* fait écho à la position du ministère de l'Éducation nationale :

« *La dictée aide les apprenants à améliorer leurs sens d'écoute, de compréhension mais aussi leur capacité rédactionnelle. Avec la concentration que requiert la dictée, cette dernière aide à élever le niveau de compréhension de la langue française, et aussi de l'orthographe chez l'élève [...]. La dictée aide également à corriger les erreurs fréquentes, à enrichir le vocabulaire, et à maîtriser les verbes.* » (<https://www.college-revolution.fr/limportance-des-dictees-a-lecole/> « Révolution au collège » *L'importance des dicées à l'école*, le 17/11/2019)

Dans le cours *Nouvelles en français : entraînement à l'écoute*, les questions *qui, que, où, quand* sont systématiquement données en dictée. Chacune, comportant généralement une ou deux phrases plus ou moins longues, est lue à haute voix trois fois par le professeur. Lorsque toutes les questions ont été lues, les étudiants sont autorisés à demander au professeur de répéter celles qu'ils souhaitent pour vérifier leur transcription. En effet, le but n'est pas de sanctionner les erreurs de transcription, mais de les encourager à écouter autant de fois qu'ils le souhaitent. Je remarque qu'ils font beaucoup d'erreurs d'orthographe au début du semestre, même sur le vocabulaire ou les expressions considérés comme acquis au niveau A1 (par exemple :

⁸ Cf. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Special3/MENE1809041N.htm>
« Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports » *Enseignement de la grammaire et du vocabulaire : un enjeu majeur pour la maîtrise de la langue française* (Bulletin officiel spécial no. 3 du 5/4/2018)

Qu'est-ce que... ?), mais un grand progrès est constaté chez la plupart d'entre eux au bout de trois à quatre semaines de cours.

Après avoir téléchargé les documents de RFI, il est possible de régler la vitesse d'élocution. Pour ne pas décourager les étudiants et pour les aider à mieux comprendre le contenu, je ralentis parfois la vitesse du document sonore. Un arrêt de quelques secondes peut ainsi être introduit à plusieurs reprises pendant l'écoute, tout en respectant le découpage en paragraphes.

De temps en temps, je laisse les étudiants gérer eux-mêmes le passage du document puisque le cours se déroule dans une salle informatique et qu'ils disposent chacun d'un ordinateur et d'un casque. Ainsi, ils peuvent régler la vitesse d'élocution du locuteur, arrêter le document pour prendre des notes ou pour chercher le sens d'une expression. D'une manière générale, ce moment d'auto-apprentissage est très apprécié. Le silence règne dans la salle, on n'entend que le bruit des claviers...

Certains films vidéo téléchargés de Youtube fournissent automatiquement les sous-titres. Pour entraîner l'écoute des étudiants, je masque partiellement ces sous-titres — une préparation à faire avant le cours. Le fait que les étudiants ne voient pas la totalité de la transcription suscite davantage leur curiosité.

La liaison est une particularité de la langue française parlée. Elle change la structure syllabique d'une chaîne parlée. S'ils n'en tiennent pas compte, les étrangers peuvent comprendre une phrase complètement de travers. Prenons comme exemple la séquence *encore beaucoup à faire*. Plus de 90% des Français natifs font la liaison entre la consonne finale de *beaucoup* et le mot *à*. Ainsi, prononce-t-on [bo-ku-pa-fɛR] au lieu de [bo-ku-a-fɛR]. La séquence affirmative peut être comprise comme une suite négative « encore beaucoup pas faire ». Le document partiellement transcrit par le professeur et donné aux étudiants est efficace pour les sensibiliser à ce phénomène sonore du français.

3.3. Techniques d'apprentissage observées

Trois techniques d'apprentissage sont observées. Premièrement, l'appui sur le langage non-verbal. Lors du passage des documents audio-visuels, tous les étudiants restent extrêmement concentrés sur l'image afin de dégager le maximum d'informations du langage non-verbal.

Deuxièmement, la prise de notes. Lors du passage des documents, ils ont tous l'habitude de noter les mots-clés. Beaucoup essaient même de classer les informations et de les hiérarchiser par un schéma. On sait que la prise de notes permet de rester concentré sur ce qui est dit et de retenir les informations importantes.

Troisièmement, la pratique de la transcription. Sur ma suggestion, certains étudiants réécoutent le document à la maison en essayant de transcrire les passages qu'ils ont plus de difficultés à comprendre. Dans une enquête (cf. ci-après) menée par moi-même dans le cadre de la présente recherche, plusieurs étudiants mentionnent que grâce à la pratique régulière de la transcription, ils se sont aperçus qu'ils avaient fait de grands progrès dans la compréhension orale, bien que leurs transcriptions ne soient pas toujours parfaites.

4. Évaluation du cours

Sept mois après la fin du cours de l'année 2020-2021, une enquête a été menée auprès des 12 étudiants ayant suivi le cours *Nouvelles en français : entraînement à l'écoute* pendant deux semestres de l'année 2020-2021. Tous ont répondu à cette enquête. L'évaluation du cours s'appuiera en partie sur les réponses données dans l'enquête. En ce qui concerne les questions de l'enquête, cf. Annexe 2.

Prenons en compte l'objectif du cours, l'évaluation comportera deux aspects : la compétence de compréhension orale et l'enrichissement des connaissances sur la France. En ce qui concerne le premier, presque

tous les étudiants ont évoqué dans l'enquête que grâce à ce cours, ils avaient appris l'usage de beaucoup de vocabulaire⁹ et que leur compétence orale s'était accrue. Moi-même, je constate qu'effectivement tous les étudiants ont fait des progrès plus ou moins importants du premier semestre au second. Une des indications en est le succès de leurs résultats en DELF/DALF : parmi les 12 étudiants, 6 ont passé le test DELF niveau B1, 5 le DELF niveau B2 et 1 le DALF niveau C1. Ils ont tous réussi le test. Trois d'entre eux ont mentionné dans l'enquête qu'ils étaient extrêmement contents de leurs résultats en compréhension orale, et ont même précisé leur note à cette épreuve : l'un a obtenu 20,5/25 (B1), un autre 20/25 (B2) et le troisième 21/25 (B2)¹⁰. Notons que, d'une manière générale, les étudiants trouvent que l'épreuve de compréhension orale est la plus difficile à réussir lors du DELF/DALF.

Quant à l'aspect culturel, c'est-à-dire l'enrichissement des connaissances sur la France, voire sur le monde, il est difficile de l'évaluer de façon quantitative. Aussi, je vais rassembler les réponses en rapport de l'enquête afin de donner quelques indices sur l'enrichissement des connaissances des étudiants. Voici les points les plus souvent évoqués par eux :

- Beaucoup ont évoqué qu'ils n'avaient pas l'habitude de suivre les informations. Ce cours a élargi leur vision sur le monde. L'un d'entre eux a signalé de plus que, grâce à ce cours, résidant actuellement en France dans le cadre d'un échange, il a pris l'habitude de regarder tous les jours les informations de 13h et de 20h.
- Certains étudiants ont parlé de la nature et des sources des actualités diffusées à Taïwan. En ce qui concerne les actualités nationales, deux types de sujet dominant les médias, et plus

⁹ Le succès de l'acquisition du vocabulaire est probablement dû au fait que l'apprentissage est basé sur des documents authentiques, donc sur des situations réelles contextualisées.

¹⁰ L'étudiant qui a réussi le niveau C1 a eu 16/25 à l'épreuve de compréhension orale.

particulièrement la télévision : la vie privée des personnalités publiques, et de manière générale les nouvelles « people », ainsi que des informations politiques, toujours présentées sous le même angle politique. Quant aux actualités internationales, elles sont issues de deux principales sources anglophones : CNN ou la BBC. Les étudiants soulignent que le cours leur a fourni des connaissances dans divers domaines et des points de vue différents¹¹. En effet, dans les réponses à la 3^e question de l'enquête (cf. l'Annexe 2), presque tous les sujets traités au cours de l'année 2020-2021 ont été plusieurs fois mentionnés par différents étudiants.

- L'enquête a été faite auprès des étudiants sept mois après le cours, cependant tous se souvenaient encore bien de plusieurs sujets traités. Les sujets les plus évoqués dans la réponse à la 2^e question sont les suivants :

- (1)/(2) Rentrée avec la pandémie de Covid-19
- (8)/(9) Différence entre le vaccin traditionnel et le vaccin à ARNm
- (11) Danger causé par les antennes relais
- (17) Boîtes à bébés en Allemagne
- (20) Inceste¹²
- (21) Affrontement entre Israël et la Palestine

Les trois points ci-dessus permettraient de fournir quelques idées concernant l'élargissement des connaissances des étudiants sur la France, et même sur les autres pays du monde pendant le cours.

¹¹ CNN et la BBC sont respectivement des médias américain et anglais. Il est possible qu'ils présentent une même information d'un point de vue différent que celui des médias français. Par exemple, lors d'un conflit avec Israël, les Palestiniens sont souvent considérés comme les provocateurs, et traités comme des terroristes par les médias américains, alors que les médias français adoptent un ton plus neutre — ce point a été explicitement mentionné par des étudiants dans l'enquête.

¹² Il y a environ dix ans, les médias français ont commencé à exposer plus largement les cas d'inceste. De plus en plus de victimes ont témoigné publiquement de leur souffrance. À Taïwan, l'inceste reste un sujet tabou jusqu'à nos jours, mentionné occasionnellement dans les faits divers, mais sans exposition publique.

Conclusion

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale, plusieurs étudiants ont mentionné que la transcription est un exercice difficile, qui nécessite une grande persévérance, mais ils reconnaissent en même temps qu'elle est très efficace pour faire des progrès dans la compréhension orale en quelques mois. À ma connaissance, très peu de recherches portent sur cet exercice. Sa pratique et son utilité mériteraient d'être exploitées.

Quant à l'aspect culturel, le présent article a montré comment l'actualité internationale traitée par des médias francophones permet aux étudiants étrangers et asiatiques en particulier d'avoir un regard différent sur le monde et de développer leur esprit critique. À propos du choix du thème, selon l'enquête, les trois premiers thèmes préférés de mes étudiants sont dans l'ordre les sciences, l'environnement et la médecine. Or, la plupart d'entre eux ont préparé un baccalauréat littéraire. Leurs réponses encouragent donc les professeurs à être plus « audacieux » dans le choix du sujet.

Annexe 1 : programme de l'année 2020-2021

(1)-(11) sont les sujets abordés successivement au premier semestre, et (12)-(21) ceux abordés au deuxième semestre.

- (1) Rentrée scolaire avec la Covid-19
- (2) Rentrée des salariés avec la Covid-19
- (3) Animaux menacés par le réchauffement climatique
- (4) Bateau en mission au pôle nord pour évaluer le réchauffement climatique
- (5) Limite du temps passé par les jeunes sur les écrans au Japon
- (6) Malnutrition des enfants à cause de la Covid-19
- (7) Commerce des pangolins en Chine
- (8) Vaccin traditionnel
- (9) Vaccin à ARNm

- (10) Sacs plastiques biosourcés
- (11) Danger causé par les antennes relais
- (12) Accord entre les USA et l'Inde
- (13) Coup d'état en Birmanie
- (14) Coronapass
- (15) Résultats scolaires des garçons et des filles
- (16) Eau cancérogène à Marseille
- (17) Boîtes à bébés en Allemagne
- (18) Les insectes comme aliment
- (19) Bouteilles de vin dans l'espace
- (20) Inceste
- (21) Affrontement entre Israël et la Palestine

Annexe 2 : enquête

L'enquête comporte 6 questions, précédées d'une liste des sujets abordés pendant l'année 2020-2021, *i.e.* le contenu de l'Annexe 1. Voici les 6 questions traduites en français :

- (1) Quels sujets préfères-tu ? (la politique internationale, l'environnement, les sciences, la médecine, les problèmes de société, etc.)
- (2) De quels sujets as-tu gardé un fort souvenir ? Pourquoi ?
- (3) Quels sont les sujets dont tu as entendu parler pour la première fois au cours ? Quels sont les sujets dont tu as eu une meilleure connaissance grâce à notre cours ?
- (4) Ce cours te paraît-il utile ?
- (5) Pendant ou après le cours, as-tu passé un test DELF/DALF ? Si oui, de quel niveau ? Es-tu content(e) du résultat ?
- (6) Que penses-tu de ce cours ?

Références

- Besse, H. (1992), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Compte, C. (1993), *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Cornaire, C. (1998), *La compréhension orale*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Lancien, Th. (1998), *Le multimédia*. Paris : CLE International.
- LeBlanc, R., Duquette, L. & Compain, J. (1992), Cours axé sur les habiletés réceptives, in *L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Courchêne, R. J., Glidden, J. I., St. John, J., Thérien, C. (dir.). Ottawa : les presses de l'Université d'Ottawa.
- Mangenot, F. & Louveau, É. (2006), *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Robert, J.-P. (2008), *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- <https://rm.coe.int/16802fc3a8> « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001) »
- <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer ; volume complémentaire avec de nouveaux descri