

Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon : katakana, rômaji et orthographe française¹

Sylvain DETEY

Résumé

Lorsque l'on enseigne le français langue étrangère (FLE) au Japon en milieu universitaire, il est fréquent de constater que l'une des (micro-) stratégies (apparemment) d'apprentissage des étudiants de niveau débutant ou faux-débutant confrontés à un texte écrit oralisé par l'enseignant ou un CD audio par exemple, est de transcrire en katakana (l'une des formes d'écriture japonaise), sous les mots ou énoncés français écrits, ce qu'ils semblent avoir perçu de l'oralisation de ce texte. Par ailleurs, certains manuels de facture franco-japonaise recourent également à ce genre de procédé, en particulier dans leurs premières pages. Une telle pratique suscite des interrogations : pourquoi transcrire ce qui est déjà écrit ? S'agit-il de transcriptions (de l'oral à l'écrit) ou bien d'une certaine forme de translittération (d'un système d'écriture à un autre) ? Enfin, et surtout, quelle est la valeur didactique de telles pratiques ? Ces interrogations sont liées à une problématique déjà ancienne en didactique des langues², à savoir celle de l'articulation entre apprentissage de l'oral et utilisation de supports écrits, une problématique à la fois réactualisée par certains travaux récents dans les domaines concernés et en même temps particulièrement pertinente dans le contexte japonais de l'enseignement/apprentissage du FLE.

¹ Mes remerciements aux deux relecteurs anonymes pour leurs remarques et suggestions.

² Par exemple, Rivenc et Boudot (1962).

Mots clés

oral, transcription, translittération, FLE, japonais

1 Introduction

Enseigner le FLE implique, en premier lieu, de bien saisir le cadre dans lequel prend corps la situation didactique en question. Ce cadre comporte deux axes : celui des données, dont certaines pourront aisément être qualifiées de contraintes, et celui des choix. Evidemment, le second est en grande partie déterminé par le premier, et c'est donc ce dernier qu'il convient de préciser avant toute chose. Dans ce qui nous occupe ici, les données essentielles sont les suivantes :

- Un public : des étudiants universitaires japonais, pour lesquels le français est, dans la plupart des cas, une seconde langue étrangère (suite à l'apprentissage de l'anglais obligatoire) ;
- Un niveau de compétence en français : souvent qualifié de « débutant » ou de « faux-débutant », pour des étudiants qui, spécialisés ou non en français, débutent généralement l'étude de cette langue (et de la culture qui y est associée) à l'Université ;
- Des contraintes institutionnelles : dans la majorité des cas, de (relativement) grands effectifs et un volume horaire attribué aux cours de français très limité ;
- Des contraintes linguistiques : comme dans toute situation d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, des différences et des similitudes entre le français et le japonais, dont une, particulièrement notable, relative à leur(s) système(s) d'écriture ;
- Des contraintes didactiques : un milieu hétéroglosse présentant un degré d'alloglossie sensiblement élevé, à la fois en termes de famille linguistique (indo-européenne *vs.* (probablement) altaïque) et surtout de contact avec la langue à apprendre (peu ou pas de contact avec le français hors de la classe) (Ishikawa, 2006), dont l'une des répercussions pourrait être un relativement faible degré de motivation pour l'apprentissage, comme on peut l'observer dans certaines classes ;
- Enfin, une donnée (une contrainte ?) qui, pour évidente qu'elle puisse

sembler, n'en reste pas moins très souvent autant négligée que cruciale dans l'enseignement / apprentissage du FLE : les différences entre le français oral et le français écrit (et plus généralement entre l'oral et l'écrit), qui constituent, en partie, l'une des raisons d'être du présent article.

Ceci étant posé, nous en venons à l'axe des choix, et plus particulièrement ceux qui se posent lorsque l'on décide d'« enseigner l'oral » en FLE, une décision d'ores et déjà problématique : qu'est-ce que « l'oral » (doit-on / peut-on l'opposer à l'écrit ? doit-il être systématiquement présenté au singulier ?) et que signifie « enseigner l'oral » (n'enseigne-t-on pas la langue, voire la parole, en FLE ?) ? Un tel questionnement préalable semble d'autant plus nécessaire que nombre de classes de français dans les universités japonaises sont qualifiées de « classes de conversation » et souvent confiées à des enseignant(e)s de langue « maternelle » française, notamment, mais pas exclusivement, en vue d'augmenter l'exposition des étudiants au français oral tel qu'il est parlé par ces enseignant(e)s. Ne pouvant traiter ici en quelques pages de la complexité de « l'apprentissage de l'oral en FLE » sous tous ses aspects (en particulier pragmatique, discursif, sociolinguistique, interactionnel et plus globalement « communicatif »), nous nous cantonnerons à certains traits essentiels, selon nous, de cet apprentissage, avant de cibler encore davantage notre analyse sur certains problèmes d'ordre phonéticophonologique rencontrés par les apprenants japonais au cours de leurs études.

Afin de pouvoir poursuivre la réflexion amorcée sur l'axe des choix, il importe donc de s'interroger en amont sur ce que l'on entend par « oral », car la conception, même « inconsciente », que peuvent en avoir les enseignant(e)s influe bien évidemment sur leurs pratiques et leurs choix didactiques.

2 Qu'est-ce que l'oral : une réflexion préalable indispensable

Dans la perspective didactique qui est la nôtre, et même si cela pourrait *a priori* sembler disciplinairement discutable, on peut envisager d'aborder la question en se référant d'une part à certaines interrogations de fond en linguistique générale, et d'autre part à certains travaux en psycholinguistique, relatifs au traitement cognitif de l'information linguistique, à l'oral et à l'écrit.

Pour bien saisir la problématique en jeu ici, il nous faut faire appel à Saussure, pour la dichotomie langue-parole d'une part, mais aussi pour sa prise de position concernant le rapport entre oral et écrit, position partagée dans une certaine mesure par Bloomfield, tous deux fondateurs, dans une large mesure, de la linguistique moderne, comme le rappelle très utilement Durand (2000, p. 41) :

« Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul son objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper son rôle principal ; on en vient à donner autant et plus d'importance à la représentation du signe vocal qu'à ce signe lui-même. C'est comme si l'on croyait que pour connaître quelqu'un, il vaut mieux regarder sa photographie que son visage. » (Saussure, 1916/1972, p. 45).

« Writing is not language but merely a way of recording language by means of visible marks. » (Bloomfield, 1933/1976, p. 21).

Durand expose, dans la suite de son article, les arguments (développementaux (phylogénétiques et ontogénétiques) et linguistiques (nature des systèmes d'écriture)) qui ont conduit à cette « domination » de l'oral dans la linguistique post-saussurienne, « domination » non pas due à une quelconque « supériorité » de l'oral sur l'écrit, mais à son caractère plus « naturel » (p. 44). Si la plupart des chercheurs s'accordent donc sur la « primauté » de l'oral, il semblerait toutefois aujourd'hui aussi que la « faculté de langage » ne soit fondamentalement pas davantage liée à une modalité sensorielle qu'à une autre, comme l'attestent les travaux sur les langues des signes. Deux inexactitudes, versants d'une même erreur, sont donc à éviter ici. L'une consiste à considérer que l'enseignement / apprentissage du FLE n'a pas à distinguer l'oral de l'écrit : on apprend « la langue », quel que soit le médium. L'autre consiste à dire que l'oral et l'écrit sont deux champs tout à fait différents, qu'il convient de nettement séparer dans l'enseignement.

Il apparaît en effet que la langue n'est ni orale, ni écrite : elle est cette connaissance partagée par ses locuteurs linguistiquement compétents (au sens chomskyen), ce code, que l'on serait tenté de qualifier d'abstrait, qui leur

permet de transmettre de l'information et d'interagir *via* le médium linguistique. Cependant, cette langue s'incarne à travers les manifestations audibles et visibles que sont la parole et l'écriture (et nous devrions également en mentionner les autres manifestations corporelles, en particulier mimo-gestuelles). Or, comme nous venons de le rappeler, la parole est ontogénétiquement et phylogénétiquement première par rapport à l'écriture, dont l'une des fonctions primordiales est précisément d'en constituer une certaine forme de matérialisation.

Apprendre l'oral implique donc d'apprendre la langue mais aussi la substance dans laquelle elle se réalise, à savoir, dans le cas de l'oral, la matière phonique. Dès lors, il s'agit bien en premier lieu pour les enseignant(e)s de rester conscient(e)s de la distinction entre langue et parole et de se souvenir que l'apprentissage de la seconde ne peut se réduire à celui de la première.

Ainsi, il est bien connu qu'en français, en particulier, l'oral possède des spécificités linguistiques qui diffèrent de celles de l'écrit. Cela peut être illustré, pour notre propos, dans le domaine verbal par l'étude de Paradis et El Fenne (1995), concernant les inflexions verbales et les alternances du type « *dort/dorment* » (troisièmes personnes du présent de l'indicatif) traitées en terme d'opposition morphophonologique *Consonne vs Morphème nul*. Les étudiants de français sont d'ailleurs souvent agréablement surpris lorsque, face aux cinq formes écrites du verbe « *manger* » (avec généralement six items listés) au présent de l'indicatif (« *mange, manges, mangeons, mangez, mangent* »), ils réalisent que la déclinaison orale n'en comporte, hors-contexte, que trois. Cet écart d'ordre morphophonologique explique sans doute en partie pourquoi Battye, Hintze et Rowlett, dans leur introduction linguistique à la langue française (2000, pp.119-159) traitent séparément (ou du moins distinguent) la morphologie orale et la morphologie écrite du français. Il est également fréquent de mentionner, en guise d'illustration, les différences de syllabation entre chaîne écrite et chaîne parlée, cette dernière présentant, de manière fort variable en fonction des locuteurs et des situations d'énonciation, liaisons, enchaînements, assimilations, élisions et autres types de réduction vocalique (en particulier dans le cas du schwa, mais pas uniquement) et parfois consonantique.

Si ces différences linguistiques, à plusieurs niveaux d'analyse, entre oral

et écrit en français ont fait l'objet de nombreuses études, notamment *via* celles sur le français parlé (Blanche-Benvéniste, 1997), à tel point que l'on peut parler de « grammaire de l'oral »³ (s'opposant dès lors à une « grammaire de l'écrit »), elles apparaissent également tout autant pertinentes lorsqu'on les envisage d'un point de vue psycholinguistique, pour tout sujet apprenant le français.

Tout comme en didactique, mais depuis certes plus longtemps, l'un des termes clés en psycholinguistique est celui de « tâche » : en effet, selon la tâche à accomplir, les performances des sujets peuvent sensiblement varier (Nespoulous et Dordain, 1994). Or, quel que soit le format des représentations linguistiques profondes issues de l'apprentissage du français (amodal *vs.* visuel et/ou auditif), les tâches de lecture et d'écoute (pour le versant perceptif) et de production écrite et orale (pour le versant productif) ne mettent pas en jeu les mêmes processus, malgré une similarité globale sur chacun des deux versants en termes généraux de traitement de l'information (voir par exemple Massaro (1979) pour un parallèle séquentiel entre lecture et écoute). Rappelons, comme le fait Segui (2003, p. 223), que :

« Les caractéristiques du stimulus correspondant à la réalisation du mot parlé diffèrent assez radicalement de celles du mot écrit. Ceci concerne non seulement l'extrême variabilité des réalisations des phonèmes selon un grand nombre de paramètres mais également la durée intrinsèque du signal ainsi que son organisation séquentielle ».

Ainsi, même s'il existe de nombreuses similitudes entre la perception de la parole orale et la perception de l'écrit, chacune possède ses caractéristiques propres, ce qui conduit, d'un point de vue didactique, à devoir entraîner les étudiants aux deux, si l'on souhaite développer chez eux les deux types de compétence. L'oral ne peut donc, ni linguistiquement, ni psycholinguistiquement, être simplement « remplacé » par l'écrit, et l'amélioration de son enseignement reste une préoccupation d'actualité en

³ Qui constitue parfois l'intitulé même de certains cours universitaires, par exemple à l'Université Laval (cours FLS 15164 – Grammaire de l'oral I – 2006) ou à l'Université Moncton (cours LING 3823 – Grammaire de l'oral – 2006).

didactique du FLE, comme le souligne un article de Weber (2006), sous un angle plutôt sociolinguistique concernant la variation et la variabilité propres à l'oral (que nous opposons à l'écrit, dont les marges variationnistes sont traditionnellement plus étroites). L'utilisation de transcriptions de corpus de paroles spontanées, malgré leurs faiblesses, qu'elle mentionne dans son article intitulé « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », et auxquelles elle oppose les écrits oralisés que l'on trouve dans de nombreux outils d'apprentissage (opposition illustrée de la manière suivante par l'auteur : « il vient me voir et il me dit » devient « i'veint m'veoir et i'm dit » ou bien « il faut que je te dise » devient « faut qu'(ch) te di'(z) »), nous semble une démarche intéressante de tentative de prise de conscience des écarts entre oral et écrit, tout comme de nombreuses autres tentatives ayant, plus ou moins, la même visée (Azra, 2003). On citera à ce propos la présentation récente⁴ du CD-Rom de compréhension orale du français à l'usage des hispanophones *GALATEA-Barcelone*, issu du programme de recherche européen GALATEA centré sur l'intercompréhension entre langues romanes :

« Consciente qu'une langue se caractérise fondamentalement par l'oralité, l'équipe de Barcelone a choisi de s'intéresser au français oral, le seul à pouvoir légitimement être placé en tout début d'apprentissage. L'accès à l'écrit ne peut se faire que dans un deuxième temps, notamment dans le cas d'une langue comme le français où les codes oral et écrit présentent de notables différences. Aussi l'écrit n'apparaît-il, dans ce matériel pédagogique, qu'à l'étape de l'information grammaticale (donnée en fin d'activité grammaticale), où il permet notamment de mieux fixer les paradigmes présentés. Trois précautions ont néanmoins été prises : 1) Des conventions graphiques visent à rapprocher orthographe et prononciation (ainsi, les lettres muettes non constitutives de di/trigrammes sont en caractères maigres) ; 2) Les exemples grammaticaux écrits ne s'affichent à l'écran qu'une fois qu'ils ont été entendus par l'apprenant et ce dernier a toujours le loisir de les réécouter ; 3) Enfin, l'apprenant dispose d'une liste de lettres et de di/trigrammes du français qui présentent des difficultés pour un hispanophone et dont il lui est

⁴ Consultée en juillet 2006 à l'adresse suivante : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/>

possible d'écouter la prononciation, de façon à ce qu'il mette en rapport la graphie des énoncés écrits avec leur oralisation. »

L'une des caractéristiques essentielles de l'oral vis-à-vis de l'écrit doit alors à présent être à nouveau soulignée : il s'agit de sa fugacité. « Les écrits restent, les paroles s'envolent », dit-on parfois. En effet, comment travailler avec l'oral, alors que celui-ci ne permet que très difficilement aux étudiants de saisir tant la forme que le sens qu'il véhicule ? Une réponse *a priori* évidente à cette question pourrait être la suivante : si la langue ne se laisse pas apprêhender par l'oral, l'écrit, ou plus précisément la transcription de l'oral, devrait permettre de pouvoir résoudre ce problème.

3. Transcrire l'oral : katakana, rōmaji et orthographe française

Il est remarquable pour nous que la transcription de l'oral constitue un sujet d'actualité en sciences du langage. Cela s'explique par une évolution à la fois technologique (techniques de numérisation et de traitement des données orales) et méthodologique (développements de la linguistique de corpus). Or, les difficultés rencontrées dans le travail de transcription ne sont pas récentes : elles se posèrent, d'une certaine manière, aux concepteurs de l'Alphabet Phonétique International (API) (Durand, 2005) et ont toujours accompagné les linguistes confrontés à des langues inconnues qui, soit ne disposaient pas de système d'écriture, soit possédaient des sons qui ne pouvaient être que difficilement transcrits (et d'abord perçus !) à travers le système desdits linguistes.

L'une des questions essentielles est la suivante : que transcrire ? Ou plus exactement, quelles informations (phonétiques, phonologiques, morphologiques, sémantiques) transcrire ? On sait en effet que, dans une langue comme le français, certaines informations, notamment morphologiques, apparaissent en surface à l'écrit et non à l'oral, tandis que le domaine suprasegmental (en particulier accentuel et intonatif) se trouve dans le cas contraire (voir à ce sujet les diverses tentatives de codage visuel de l'intonation). Si la réponse privilégie « le sens », nous renvoyant, dans une approche « classique », aux tests de commutation, aux paires minimales (il s'agirait alors d'une transcription phonologique entre barres obliques /x/ et non

phonétique entre crochets [x]) et à la transcription normative d'un oral qui, en réalité, est peut-être beaucoup moins conforme à ce à quoi l'on pourrait / voudrait s'attendre, certains courants des sciences du langage nous obligent à ne pas ignorer d'autres dimensions de la chaîne parlée, car, dans une perspective « communicativiste », les aspects pragmatique, énonciatif et sociolinguistique, entre autres, soulignent que l'on ne peut réduire la parole à la langue, et ainsi, dans une certaine mesure et d'un certain point de vue, la signification au sens (pensons par exemple à la fonction expressive ou modalisatrice de l'intonation, aux pauses, au rythme parolier, etc.). Il ne s'agit évidemment pas pour nous ici de traiter de cette question complexe, mais simplement de mettre en avant la nature problématique (et donc non triviale) de la transcription de l'oral.

Cette difficulté apparaît plus clairement encore lorsque sont confrontées deux langues différentes, et plus encore lorsque diffèrent leur(s) système(s) d'écriture. Alors que le français fait partie des systèmes dits plutôt « opaques » (car il n'y a pas isomorphisme entre codage orthographique et séquence phonique), le système japonais se caractérise par une certaine pluralité scripturale (système morphophonique - kanji - et syllabique/moraïque - hiragana et katakana (Matsunaga, 1994)), en partie liée à la structure stratifiée de son lexique, qui distingue les mots d'origine chinoise (kango), japonaise (yamatokotoba), étrangère (gairaigo) et mimétique (gitaigo/giseigo) (Labrune, 2001). Nous nous intéressons ici, d'une part au script⁵ katakana, utilisé, entre autres, pour transcrire les mots d'origine étrangère, et d'autre part aux rōmaji, utilisés, à l'origine, pour transcrire les mots japonais en alphabet latin. Ces deux systèmes sont quasiment « transparents » (un signe = une unité sonore, syllabique/moraïque dans le cas des katakana et (apparemment !) phonémique dans le cas des rōmaji).

Ainsi, de prime abord, on pourra imaginer que la séquence phonologique /kado/ sera transcrise <cadeau> en français et <カド> ou <kado> en japonais. Cependant cette séquence phonologique pourra être réalisée de diverses manières selon l'environnement dans lequel elle se trouve et le locuteur qui la prononce. Ainsi pourrait-on imaginer un locuteur français (pour lequel la

⁵ Pour la distinction entre « système d'écriture », « script » et « orthographe », voir par exemple Coulmas (1989, pp. 37-38).

longueur vocalique n'est pas phonologiquement pertinente) qui, pour une raison ou une autre (phonostylistique, accent didactique ou emphatique) allongerait un peu le [a] et conduirait un auditeur japonais à identifier la séquence phonologique /kaado/ qui correspondrait au mot japonais « カード » (carte). Un élément phonologiquement non pertinent pour le sujet français (qui ne serait donc pas transcrit par lui) le serait pour un auditeur japonais, qui le transcrirait. Nous avons à maintes reprises dans nos classes constaté cette variation inter-sujets, comme, encore tout récemment, avec le cas de deux étudiants, dont la sensibilité phonétique a conduit à deux transcriptions différentes du mot que nous avions prononcé (en l'occurrence « cadeau ») : < キヤド > (/ki.ja.do/ - [k^jado]) pour l'un et < カド > (/ka.do/ - [kado]) pour l'autre.

Pour en revenir à notre exemple imaginaire, deux tâches seront donc à accomplir par cet apprenant japonais qui a identifié le mot « カード » : négliger la dimension de la longueur vocalique (apprentissage phonético-phonologique) et apprendre les correspondances phonème-graphème /k/ - <c> et /o/ - <eau> activées dans le mot « cadeau » (apprentissage phono-graphémique). Néanmoins, dans ce cas de figure, la « difficulté » reste limitée : les phonèmes /k/, /a/, /d/ et /o/ tels qu'ils sont agencés phonotactiquement dans le mot /kado/ existent dans le répertoire phonémique japonais, quoique sous une forme plutôt moraïque (/ka/ et /do/), et bien que les réalisations phonétiques/allophoniques puissent différer entre le français et le japonais (par exemple dans le cas des consonnes palatalisées [k^j]).

La situation se complique lorsque l'on considère des phonèmes ou séquences de phonèmes en français qui n'ont pas d'équivalence stricte en japonais, ce qui est le cas, notamment, des phonèmes /v, l, r/ et des séquences consonantiques de type /CC/ (par exemple /pr/ dans le mot « professionnel »). La difficulté est donc doublée : non seulement le système phonético-phonologique japonais rend-il délicat l'apprentissage desdits phonèmes et séquences phonémiques, mais, en outre (ou plus exactement : de plus et en partie en raison de cela), son système d'écriture ne permet pas de faciliter la tâche aux étudiants puisque :

a) le système katakana :

1) ne permet généralement pas les séquences <CC> (le cas de la nasale

< ン > et de la géminée < ツ > sont particuliers) ; 2) met en équivalence le et le <v> dans la série < バ, ビ, ブ, ベ, ボ > (<ba, bi, bu, be, bo>), et cela malgré l'apparition récente de la série < ヴア, ヴイ, ヴ, ヴエ, ヴオ > (<va, vi, vu, ve, vo>) (Detey, Durand et Nespolous, 2005b) ; 3) d'autre part assimile le <l> et le <r> en un seul graphème à travers la série < ラ, リ, ル, レ, ロ > (<ra, ri, ru, re, ro>) ;

b) le système rōmaji :

contrairement à ce que l'on pourrait *a priori* imaginer en le méprisant pour l'alphabet latin (puisque il ne compte que 22 des 26 lettres de ce dernier), il ne résout pas le problème phonémique, puisque ni <v> ni <l> n'en font partie, risquant ainsi, avec les graphèmes et <r>, d'augmenter encore la confusion. D'un point de vue syllabique/moraïque, si le système rōmaji offre un grain d'analyse plus fin que le système katakana, il n'en reste pas moins que les rōmaji se trouvent sous la dépendance des structures syllabiques japonaises, et donc essentiellement de type /(C)V/.

Ainsi, l'étudiant qui sera tenté de transcrire en katakana, voire en rōmaji, ce qu'il percevra d'un énoncé oral français, s'exposera à une déformation non négligeable de la forme phonético-phonologique de celui-ci, et cela pour deux raisons au moins : d'une part en temps réel, à un niveau perceptif auditif (rapelons ici la métaphore du crible phonologique de Troubetzkoy (1939/1976) ou bien certains modèles plus récents (Escudero et Boersma, 2004), relatifs à la perception et à l'apprentissage du système sonore (et donc de l'oral, puisque la langue s'incarne ainsi) d'une langue étrangère, qui correspondent, de manière générale, à ce que l'on désigne en didactique par l'expression « ramener l'inconnu au connu »), et d'autre part en temps différé, à travers une transcription qui risque de contraindre davantage encore le rendu de la forme perçue, et fixer, voire fossiliser, ainsi chez l'apprenant des formes lexicales phonético-phonologiques (et orthographiques !) erronées.

4. Choix didactiques et pratiques de classe

Comme nous l'avons mentionné, l'apprentissage de l'oral en langue étrangère est rendu particulièrement difficile d'une part par les différences de systèmes phonético-phonologiques et perceptifs entre la langue-source et la langue-cible, et, d'autre part, par la fugacité des stimuli oraux qui en rendent

l'observation, l'analyse (méta- ou épilinguistique) et l'utilisation (dans le cadre d'exercices communicatifs ou « grammaticaux » par exemple) souvent impraticables en temps réel pour les étudiants en question. L'écrit se pose alors comme un médium fort utile, notamment pour l'analyse morphosyntaxique.

Cependant, deux problèmes se posent : 1) problème de fidélité entre stimulus oral et transcription par les étudiants, 2) problème de lecture (en tant qu'association d'une forme sonore à une forme graphique) lorsque les étudiants effectuent une translittération d'énoncés français écrits (et dont la forme phonétique correspondante peut sembler assez « inaccessible » à ces étudiants) en katakana par exemple. Par la suite, ce sont cette transcription et cette translittération qui serviront d'indices de rappel aux étudiants, indices bien évidemment erronés, figeant ainsi en mémoire (lexique phonologique et orthographique) des formes incorrectes, qui seront des entraves à la production comme à la compréhension orale.

Ainsi, dans le domaine de l'apprentissage de l'oral, il est une question qui a été relativement négligée au cours des dernières décennies (même si elle n'a pas été complètement évacuée) : il s'agit de l'influence possible de l'écrit sur l'apprentissage de l'oral (Detey, Durand et Nespolous, 2005a) . C'est alors ici que nous revenons à notre deuxième axe didactique, celui des choix. Nous avons en effet souligné que l'oral n'était pas réductible à l'écrit : linguistiquement, il est premier par rapport à celui-ci et s'en distingue dans sa substance (et parfois dans sa forme) ; psycholinguistiquement, les opérations impliquées dans le traitement des deux types de format (notamment en réception) diffèrent notablement. Enseigner l'oral ne peut donc uniquement signifier « enseigner une langue écrite qui sera ensuite oralisée ». Cela nous conduit donc à nous interroger sur le rôle même de l'écrit en classe d'oral, un rôle qui, indéniablement, englobe plusieurs fonctions, tant d'enseignement que d'apprentissage (nous ne pourrons développer ici ce thème déjà fort complexe en soi). Toutefois, celui-ci est malheureusement parfois mal évalué dans les pratiques de classe, dans son statut vis-à-vis de l'oral. Dès lors, parallèlement à cette indispensable et préalable réflexion sur la place de l'écrit dans l'enseignement apprentissage de l'oral (Detey, 2005a), doit être effectué un choix : nous avons en effet utilisé le terme « écrit », sans préciser de quel

« écrit » il s'agissait. Or, pris dans le contexte franco-japonais, cette question, qui constitue le cœur de cet article, devient cruciale. Si l'on accepte, en fonction des tâches et des objectifs à accomplir, la nécessité ou l'intérêt, de transcrire l'oral, il faut se demander « comment » cette transcription doit être effectuée, une question qui se décline selon les choix et les objectifs didactiques de l'enseignant et des apprenants.

Considérons par exemple ce que l'on trouve sur la page introductory d'un manuel franco-japonais et que nous reproduisons en partie ci-dessous (notons que ces énoncés sont enregistrés sur un CD, les enregistrements correspondant bien évidemment aux énoncés français, et non à la translittération en katakana qui en est proposée) :

Bonjour	→ボン・ジュール
Je m'appelle [...]	→ジュ・マ・ペル
Je suis [...]	→ジュ・スユイ・
japonaise / japonais	→ジャ・ポ・ネーズ／ジャ・ポ・ネ
étudiante / étudiant	→エ・テュ・ディアーントウ／エ・テュ・ディアン

Une fois entendues les différences de réalisation phonétique entre les énoncés français et ceux en katakana, il faudrait, de toute évidence, se garder de ce genre de pratique, qui peut se révéler particulièrement néfaste pour l'apprentissage de l'oral. Néanmoins, lorsque l'on resitue ce matériel dans son contexte didactique, il faut également tenter d'en comprendre les motivations, car à ce stade, deux points de vue sont défendables. L'un, ancré dans une certaine tradition de « perfectionnisme glottocentré » (Blanchet, 2002, p. 46), encourage les apprenants à se conformer à la prononciation d'un locuteur monolingue natif idéal, et devrait ainsi rejeter toute pratique pouvant *a priori* entraver ce développement. L'autre, moins normatif et plus « pragmatique » (au sens courant du terme), conscient de la difficulté posée par l'orthographe française aux étudiants japonais et davantage soucieux de motiver les apprenants à poursuivre (et d'abord amorcer !) leur apprentissage du français, que de leur prononciation, considérera que cette approche permet un accès initial plus aisé à la langue, un tremplin qui devra ensuite très rapidement (dans le manuel en question, ce type de translittération n'apparaît que sur la première page) céder la place à l'orthographe française, afin de permettre l'apprentissage des correspondances phonies-graphies et de la lecture

en français. Entre ces deux points de vue, il est également possible de considérer que, dans le cadre qui nous occupe :

1) la communication, d'une part, et l'apprentissage linguistique, d'autre part (notamment dans le domaine de la morphologie), pouvant être davantage entravés par certaines substitutions que par d'autres, il convient de « tolérer » les dernières mais non les premières (en particulier celles à valeur phonologique), qui devraient généralement être « corrigées » dès le début de l'apprentissage, sous peine de les voir se fossiliser (dans la plupart des cas, mais pas toujours) ;

2) plutôt que de recourir à un système d'écriture second (par exemple katakana dans notre cas)⁶, si le système cible (ici l'orthographe française) peut sembler par trop inaccessible en début d'apprentissage, il conviendrait, lorsque cela est possible, de compenser, pour l'apprentissage de l'oral, la non-utilisation initiale de l'écriture par une augmentation (en termes de fréquence, *via* la répétition, et de quantité, *via* la variété des items présentés) du volume de matériel oral utilisé (ainsi que du nombre de tâches orales), tendant, de ce fait, vers un certain idéal (dans le contexte dont nous nous occupons ici), à savoir l'apprentissage de l'oral par l'oral.

Plusieurs aspects sont donc à prendre en considération : ne pas décourager les apprenants dans leur apprentissage du français, assurer que leur apprentissage du système oral soit productif (pas d'obstacle à la communication ou à l'apprentissage) et, dans la plupart des cas, ne pas négliger l'apprentissage de l'écrit. C'est donc bien le contexte, didactique et institutionnel, qui va influencer l'axe des choix, choix qui seront effectués sur la base des questions suivantes : la motivation des étudiants est-elle grande (spécialistes) ou non ? L'environnement (matériel) et la composition de la classe permettent-ils de se dispenser, dans une certaine mesure, du support écrit ou non ? Quels sont les objectifs d'enseignement issus de la confrontation entre les attentes institutionnelles, les options didactiques de l'enseignant et les

⁶ On pourrait également penser, entre autres systèmes de transcription, au système « Alfonic » développé par A. et J. Martinet dans les années 70, mais le public concerné et la problématique diffèrent des nôtres, puisque l' « Alfonic » avait été élaboré en vue de répondre à certaines difficultés d'alphanétisation scolaires chez des enfants francophones.

besoins des apprenants ?

Interdire, autoriser, encourager ou mettre à profit l'utilisation des transcriptions et translittérations en katakana pour l'apprentissage de l'oral, ainsi que, plus généralement, celle de l'écrit (quel qu'il soit) est donc un choix didactique, et devrait, par conséquent, systématiquement résulter d'une « décision » didactiquement justifiée, en fonction des priorités d'enseignement/apprentissage liées au contexte, et non une évidence « tenue pour acquise ». On ne manquera pas de remarquer que l'utilisation des transcriptions et des translittérations, si elle peut présenter certains dangers lorsqu'elle est non guidée, peut également constituer un outil d'enseignement/apprentissage fort utile, précisément pour mettre en relief les écarts entre les différentes formes (orales/écrites ; françaises/japonaises) et ainsi y sensibiliser davantage les étudiants.

5. Conclusion : « facilitateur » ou « fossilisateur » ?

Le problème abordé dans cet article ne se résout pas en quelques pages, et beaucoup reste à faire, notamment en termes d'outils didactiques et de procédures de classe, pour faciliter l'apprentissage de l'oral tout en apprenant l'écrit, en évitant les « interférences » néfastes entre les deux et en essayant, au contraire, de trouver des démarches qui puissent rendre productive l'association des deux média pour l'apprentissage de l'un et de l'autre. Nous avons vu que l'utilisation de l'écrit, et plus encore celle des transcriptions ou translittérations dans le système japonais, pouvait servir, de manière non-exclusive, soit de « facilitateur » d'accès à la langue, soit de « fossilisateur » d'imprécisions linguistiques orales pouvant être dommageables pour la communication et/ou l'apprentissage, les deux rôles étant, bien évidemment, généralement indissociables. C'est la raison pour laquelle il apparaît indispensable, si l'on souhaite enseigner la langue orale, de mettre en place, en fonction du contexte et des objectifs, une approche de l'oral qui tente d'en respecter les spécificités, à la fois linguistiques et psycholinguistiques, et qui, en traitant véritablement le passage de l'oral à l'écrit (Lavenne, 1975), à l'aide de diverses procédures pédagogiques, sensibilisera les étudiants à ces écarts, en français et en japonais, afin de rendre ceux qui le souhaitent capables de prendre ultérieurement en charge leur propre apprentissage de l'oral *via la*

langue écrite, à travers leur pratique de la lecture (silencieuse ou oralisée) par exemple.

Nous sommes donc loin, dans notre problématique, de problèmes isolés d'orthographe ou de prononciation : il s'agit bien d'enseignement/apprentissage de l'oral, ainsi que des outils, requis ou à proscrire, pour un tel apprentissage. Comme bien souvent en didactique du FLE, les décisions et procédures varient en fonction du contexte. C'est donc davantage sur le questionnement que sur les réponses potentielles que nous avons tenté ici de placer l'accent, en vue de rappeler, notamment à l'aune du développement des outils multimédia en didactique des langues et des études en ergonomie cognitive, que l'oral, langue « naturelle », n'est pas irrémédiablement asservie en classe à l'écrit, qui n'en est, ne l'oubliions pas et malgré sa légitimité et sa dynamique propres, qu'un artefact. En classe d'oral, l'écrit doit être au service de l'oral (Detey, 2005b), et non le contraire.

Bibliographie

- AZRA, J.-L. (2003), « Découpe syllabique et rythme en français : application pédagogique », communication, *Congrès d'Automne de la SJLLF*, Université des Langues Etrangères d'Osaka.
- BATTYE, A. HINTZE, M.-A. et ROWLETT, P. (2000), *The French Language Today : a linguistic introduction*, 2^{ème} éd., Londres : Routledge.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Gap : Ophrys.
- BLANCHET, P. (2002), « Implications pratiques de la phonologie fonctionnelle : de la méthodologie de recherche à l'intervention didactique », *La linguistique*, 38 (2), pp. 37-52.
- BLOOMFIELD, L. (1933, 13ème impression 1976), *Language*, Londres : Georges Allen & Unwin.
- COULMAS, F. (1989), *The Writing Systems of the World*, Oxford : Blackwell.
- DETEY, S. (2005a), *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.
- DETEY, S. (2005b), « Utiliser l'écrit au service de l'oral », *Le français dans le*

- monde*, 342, pp. 38-40.
- DETEY, S., DURAND, J. et NESPOULOUS, J.-L. (2005a), « Apprentissage de la phonologie du français par des Japonais et multimodalité : une didactique nécessairement cognitive », in BILLIÈRES, M., GAILLARD, P. et SPANGHERO-GAILLARD, N. (éd.), *Actes de DidCog2005* [CD-ROM], Université de Toulouse-le Mirail, pp. 144-149.
- DETEY, S., DURAND, J. et NESPOULOUS, J.-L. (2005b), « Interphonologie et représentations orthographiques. Le cas des catégories /b/ et /v/ chez des apprenants japonais de Français Langue Etrangère », *Revue PArole*, 34/35/36/ (supplément), pp.139-186.
- DURAND, J. (2000), « Oral, écrit et faculté de langage », in GUILLOT, M.-N. et KENNING, M.-M. (éd.), *Changing Landscapes in Language and Language Pedagogy*, Londres : AFLS/CILT, pp. 40-72.
- DURAND, J. (2005), « La phonétique classique : l'Association Phonétique Internationale et son alphabet », in NGUYEN, N., WAUQUIER-GRAVELINES, S. et DURAND, J. (éds.), *Phonologie et Phonétique : forme et substance*, Paris : Hermès, pp. 25-59.
- ESCUDERO, P. et BOERSMA, P. (2004), « Bridging the gap between L2 speech perception research and phonological theory », *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (4), pp. 551-585.
- ISHIKAWA, F. (2006), « L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe », in CASTELLOTTI, V. et CHALABI, H. (dir.), *Le français langue étrangère et seconde: des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan, pp. 133-143.
- LABRUNE, L. (2001), « Phonologie du japonais », in BLIN, R. et TAMBA, I. (éd.), *Faits de Langues « coréen-japonais »*, Paris : Ophrys, pp. 89-110.
- LAVENNE, C. (1975), *Passage à l'écrit : orthographe et expression*, Paris : CLE international.
- MASSARO, D. W. (1979), « Reading and Listening », in KOLERS, P. A., WRÖLSTAD, M. E. et BOUMA, H. (éd.), *Processing of Visible Language*, 1, New York : Plenum Press, pp. 331-351.
- MATSUNAGA, S. (1994), *The linguistic and psycholinguistic nature of kanji : do kanji represent and trigger only meanings ?*, PhD Thesis, Ann Arbor : Dissertation Information Service.

- NESPOULOUS, J.-L. et DORDAIN, M. (1994), « Dissociations procédurales chez l'aphasique et variabilité inter-tâches chez l'apprenant de seconde langue », *Revue de Phonétique Appliquée*, 112-113, pp. 263-278.
- PARADIS, C. et EL FENNE, F. (1995), « French verbal inflexion revisited : constraints, repairs and floating consonants », *Lingua*, 95, pp. 169-204.
- RIVENC, P. et BOUDOT, J. (1962), Préface de « Voix et Images de France, 1^{er} degré », CREDIF, Paris : Didier.
- SAUSSURE, F. de (1916, Edition Tullio de Mauro, 1972), *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- SEGUI, J. (2003), « La perception du langage parlé », in BONNET, C., GHIGLIONE, R. et RICHARD, J.-F. (dir.), *Traité de psychologie cognitive : perception, action, langage*, Paris : Bordas (1989)/ Dunod (2003), pp. 200-234.
- TROUBETZKOY, N. S. (1939/1976), *Principes de phonologie*, (1^{ère} édition, en allemand, 1939), Paris : Klincksieck.
- WEBER, C. (2006), « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? », *Le français dans le monde*, 345, pp. 31-33
(Université de Rouen)