

PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PROSODIE DU RUSSE AUX FRANCOPHONES

M. BILLIERES

Laboratoire Jacques-Lordat, Université de Toulouse II, France

ABSTRACT

The errors of pronunciation made by French speakers in Russian are caused by an inadequate temporal perception of the phonetic particularities of the language, by the phonetic correction method employed and by the choices made by the learner.

Les erreurs de prononciation des Français en russe sont dues entre autres à une mauvaise perception temporelle de sa matière phonique. Le temps n'est pas une donnée physique : c'est une notion, un concept, une donnée abstraite. Le développement de la notion de temps est lui-même une forme d'adaptation à la réalité.

Un rythme langagier dépend de la périodicité subordonnée à la temporalité. La périodicité n'est elle même possible que si elle est structurée. Une langue étrangère, c'est d'abord un rythme étranger. Il est constitué par des contrastes perçus en termes de durée, de hauteur et d'intensité sur les syllabes successives d'une suite sonore. En français /F/ comme en russe /R/ il existe une dizaine de rythmes "de base" où les phénomènes accentuels ont un rôle clé dans la perception de la périodicité en tant que prééminences rythmiques constituant autant de points de repère possibles.

Dans les 2 langues où ils reviennent à intervalles réguliers, toutes les 4 à 5 syllabes en moyenne, il existe :

- un accent de groupe : en /F/ il a la durée pour paramètre premier, en /R/ l'intensité est le trait physique dominant ;

- un accent secondaire : en /F/ c'est un relief mélodique et/ou d'intensité en /R/, il dépend de la durée, toujours inférieure à celle de la voyelle accentuée ou de la prétonique mais toujours supérieure à celle des autres voyelles atones. La voyelle porteuse de cet accent n'est jamais perçue comme étant réduite.

L'intonation se déroule sur la trame rythmico-temporelle. En /F/ les unités intonatives sont caractérisées par l'égalité de durée des syllabes non accentuées et l'allongement notable (x 2 en gros) de la voyelle affectée par l'accent de groupe. Il en va tout autrement avec les "constructions intonatives" (IK) du russe. Ainsi, IK-4 provoque l'allongement de la voyelle accentuée et de la dernière syllabe atone du syntagme. Dans certaines réalisations modales, IK-5 et IK-7, IK-2 et IK-5 se distinguent par des différences de durée et de débit. En syntagme non terminal, IK-2 a un tempo plus rapide que IK-1 dans des phrases affirmatives.

Au niveau des voyelles et des consonnes, la durée est fonction de la longueur intrinsèque des sons, de leur combinaison dans la syllabe, de la nature de cette dernière, du débit, etc. En /R/ la quantité vocale dépend en outre de la dureté/mouillure des consonnes avoisinantes et de l'influence de l'accent lexical.

L'accent lexical, neutralisé en /F par l'accent de groupe, affecté au contraire en /R/ chaque mot significatif à l'intérieur du syntagme. Son trait dominant est la durée, soumise au phénomène de la réduction vocalique : habituellement, la durée de la voyelle accentuée est supérieure à celle de toutes les autres voyelles du mot, la longueur des voyelles préaccentuées étant elle-même plus importante que celle des voyelles postaccentuées.

En /R/, le rythme est constitué par l'inégalité quantitative des syllabes internes d'un syntagme, contrairement au /F/. La réduction vocalique constitue un obstacle perceptif majeur car certaines voyelles ont des durées très brèves - entre 40 et 50 ms- auxquelles l'oreille française n'est pas accoutumée. Un handicap supplémentaire est dû à l'accent lexical que le Français tend à ramener vers la fin du mot. Cette destruction rythmique déclenche un dérèglement en chaîne de la structure phonique au niveau de l'intonation et à celui de la réalisation des phonèmes. Une source supplémentaire de difficultés est liée à la perception globale de la hauteur, de l'intensité et de la durée qui caractérisent tous les types d'accent. Les rapports entre ces 3 paramètres posent encore de nombreuses énigmes. Le Français a tendance à accentuer les mots du /R/ en privilégiant la hauteur et l'intensité, ces 2 corrélats étant intimement liés. En /R/, l'intensité et la durée caractérisent l'accent de groupe, et la durée l'accent lexical. Ce dernier toutefois a été pendant très longtemps qualifié d'accent d'intensité. Or, en règle générale, une augmentation d'intensité peut être perçue comme une augmentation de durée. De même, une élévation de la hauteur peut être ressentie comme un renforcement de l'intensité. Quoiqu'il en soit, la durée est toujours le paramètre le plus fragile et le plus difficilement décelable. En fait l'oreille est un instrument de mesure acoustique bien imparfait.

La méthodologie soviétique de correction phonétique se fonde sur la conscientisation. La comparaison des "bases articulatoires" du /R/ et du /F/ s'effectue par le biais de cours de phonétique articulatoire privilégiant le visuel -schémas, miroir devant la bouche, lecture- et le tactilo-kinesthésique grâce à de nombreux exercices de "gymnastique articulatoire". La prononciation étant directement reliée au contrôle neuro-musculaire, un bon entraînement sensori-moteur joint à la connaissance précise de l'articulation d'un son donné constituent un préalable au développement de la "base perceptive".

Cette approche intellectualisante, axée sur le sens et l'écrit, négligeant la perception auditive, perturbe la composante prosodique et entrave la mémoire à court terme /MCT/. La MCT, dite aussi "mémoire de travail" est extrêmement volatile : les informations qu'elle capte s'effacent au bout de quelques sec. Elle est très rapidement saturée, ne pouvant contenir plus de 7 à 8 items. Plus spontanée et phonétique que la mémoire à long terme, ses performances sont améliorées par les répétitions et freinées par les interférences. Son rôle est capital en situation de production et de réception d'un énoncé.

En production, l'élève doit écouter et répéter en ayant souvent le texte sous les yeux. Le processus de lecture s'accomplit ainsi : l'oeil est fixe pour déchiffrer les mots, puis se déplace, s'arrête à nouveau, repart etc. Pour un lecteur normal, le temps de pause de l'oeil est de 1/4 de sec, le temps de déplacement de 1/40 de sec.. Le cerveau opérant une reconnaissance globale du mot et non un découpage lettre par lettre pour l'appréhender, anticipe le déchiffrage de l'oeil. L'élève français débutant ou faux débutant est souvent un lecteur lent en /R/ en raison de :

1) l'hésitation provoquant un contrôle oculaire inadéquat se traduisant par des régressions et des rectifications

rendant la lecture pénible ; 2) la subvocalisation, incitant au mot à mot, entravant la compréhension globale et nuisant à l'anticipation. La lecture laborieuse est fondée sur la saisie d'une dizaine de lettres au maximum -MCT- et aboutit au pire à du mot à mot. Ce risque est aggravé par l'élaboration et la présentation des exercices dans les manuels. Ils vont du simple au complexe : listes de mots isolés (parfois de syllabes logatomiques), de 2 mots (nom + verbe, adj. + nom, etc.), de phrases mono puis bi-syntagmatiques... Les composantes de ces listes sont séparées par des virgules, des tirets, voire des points de suspension.

Tout ceci incite le Français à déplacer l'accent en fin de mot et à le placer souvent sur sa dernière syllabe. Les gammes d'exercices (1 mot, 2 mots...) mettent en vedette l'accent lexical au détriment des accents secondaire et de groupe. L'élève est également obnubilé par le poids sémantique de la désinence qu'il souligne par l'intensité et l'élévation du ton ; il est impatient d'atteindre la fin du mot où une pause virtuelle est possible ; enfin, il obéit à la règle accentuelle "à droite toute" du /F/.

En réception, la fonction d'écoute suppose l'interaction de 2 systèmes fonctionnant simultanément. Le 1er extrait du continuum sonore des éléments servant à élaborer des hypothèses ; le 2ème vérifie ces hypothèses perceptives et/ou linguistiques en comparant continuellement les éléments perçus et les éléments attendus. La compréhension résulte de la concordance entre les différentes hypothèses. Les enregistrements des manuels proposent un rythme aux environs de 3 syllabes/sec. (soit entre 10 et 12 phonèmes), ralenti par des pauses délimitant les groupes de mots. Ce rythme assez lent facilite théoriquement l'écoute mais peut provoquer à terme la monotonie et donc un relâchement de l'attention. Il y a de plus, hiatus complet avec les actuelles méthodes de russe où le débit des enregistrements est généralement rapide.

Toutes ces données affectent la MCT. Elle ne peut conserver un son au-delà de 2 sec., après il se volatilise. Elle intègre également les pauses sur le temps temporel ; il en va de même pour les blancs et les signes de ponctuation en lecture. En outre, l'oreille perçoit globalement et non son par son, de même que l'œil ne lit pas lettre par lettre. L'élève habitué à entendre par les yeux est soumis à des interférences visuelles et motrices. La subvocalisation provoque des phénomènes de coarticulation sur la base de la langue maternelle et engendre des articulations tendues anihilant le rythme du /R/. Une MCT non entraînée à la perception des sonorités du /R/ et reposant essentiellement sur la lecture ne peut accroître ses facultés de discrimination auditive et entretient la surdité prosodico-phonologique de beaucoup d'élèves.

Ceci est flagrant lorsque l'élève devant répéter, par ex. , "moloko" prononce 3 [o] ou produit un groupe sifflante + chuintante au lieu de [Z':] dans "prieZZaet" : il lit le mot dans sa tête avant de le prononcer. Ceci nous amène à nous interroger sur les stratégies qu'il met en œuvre pendant son apprentissage du /R/. Nous n'entrerons pas dans les classifications certainement réductionnistes et probablement abusives distinguant des apprenants "globalistes" ou "sérialistes" ou considérant des élèves à dominante visuelle, auditive ou kinesthésique. En fait, l'élève doit traiter simultanément diverses composantes de la langue en interrelation étroite ; ses capacités d'analyse n'y suffisant pas, il effectue forcément des choix, focalise son attention sur tel ou tel aspect de la structure du signal. Au fur et à mesure de l'apprentissage, il automatise certains processus qui au départ étaient contrôlés, plus particulièrement ceux qui se rapportent aux aspects formels de la langue -prosodique, phonologique, morphologique, syntaxique...-.

Par contre, il ne peut automatiser certains processus plus complexes qui varient sans cesse -lexical, sémantique-. La déstructuration prosodico-phonologique évoquée en supra est une conséquence directe de cette gestion : elle constitue pour l'élève une sorte de régularité rentable (économique) lui permettant de se concentrer sur les opérations de haut niveau au détriment de celles de bas niveau. Un enseignement de type "grammaire-traduction" fondé sur l'écrit ne peut que l'encourager dans cette voie. Il en va de même avec le recours à une méthode de correction phonétique très analytique qui ne favorise pas une approche globalisante, structurante et dynamique de la matière phonique de la langue.

[6] KELLER, E. (1985), "Introduction aux systèmes psycholinguistiques" Chicoutimi, Québec, Canada : Gaëtan Morin ed.

[7] MOISEEV, A.I. (1975), "Russkij jazyk. Fonetika, Morfologija, Orfografija" Moskva : Prosveščenie

[8] MUXANOV, I.L. (1983), "Posobie po intonacii", Moskva : Russkij jazyk

[9] "Sovremennyj russkij jazyk. Teoretičeskij kurs. Fonetika" (1985), pod red. V.V.IVANOVA, Moskva : Russkij jazyk

[10] "Urovni jazyka v rečevoj dejatel'nosti" (1986), pod red. L.V. BONDARKO, Leningrad : Izd-vo Leningr. un-ta.

[1] BILLIERES, M. (1989), "Les apports de la phonétique expérimentale à l'enseignement de la prononciation du russe", Actes du Vème colloque de Linguistique russe, Poitiers, 13-16 mai 1987, 249-260.

[2] BILLIERES, M. (1989), "La réduction vocalique en russe moderne", Mélanges de Phonétique générale et expérimentale. Publications de l'Institut de Phonétique de Strasbourg, 63-78.

[3] BILLIERES M. (1989), "Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues", Revue de Phonétique Appliquée, n° 90, 1-16

[4] FRAISSE, P. (1979), "Des différents modes d'adaptation au temps". Du temps biologique au temps physique. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, 1977, Paris : PUF, 9-20.

[5] GAONAC'H, D. (1987), "Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère", Paris : Hatier-Crédif