

**PERCEPTION DE LA MATIÈRE PHONIQUE DU RUSSE
PAR LES FRANÇAIS ET ENSEIGNEMENT DE LA
PRONONCIATION
(ASPECTS PHONÉTIQUES, PSYCHOLINGUISTIQUES ET
MÉTHODOLOGIQUES)**

MICHEL BILLIÈRES

LE CADRE THÉORIQUE

**La méthodologie russe
d'enseignement de la prononciation**

Présentation

Elle est fondée sur les principes d'intellectualisation et de conscientisation. L'élève doit savoir précisément comment s'articule un son afin de pouvoir le prononcer correctement. Des cours théoriques de phonétique articulatoire lui donnent les indications nécessaires. Ils lui permettent de comparer les *bases articulatoires* de la langue maternelle et de la langue étudiée. Ces cours théoriques s'accompagnent de travaux pratiques de *gymnastique articulatoire*. De nombreux exercices portant sur la respiration, la pose

de la voix, les lèvres, les dents, la langue, le voile du palais, les cordes vocales lui assurent à terme une perception kinesthésique fine. L'élève doit concrètement, consciemment ressentir les divers mouvements articulatoires produisant un son donné ; il doit pouvoir analyser chacune de ses composantes¹. Pour l'aider, l'enseignant a également recours à des schémas ainsi qu'à la transcription phonétique et orthographique.

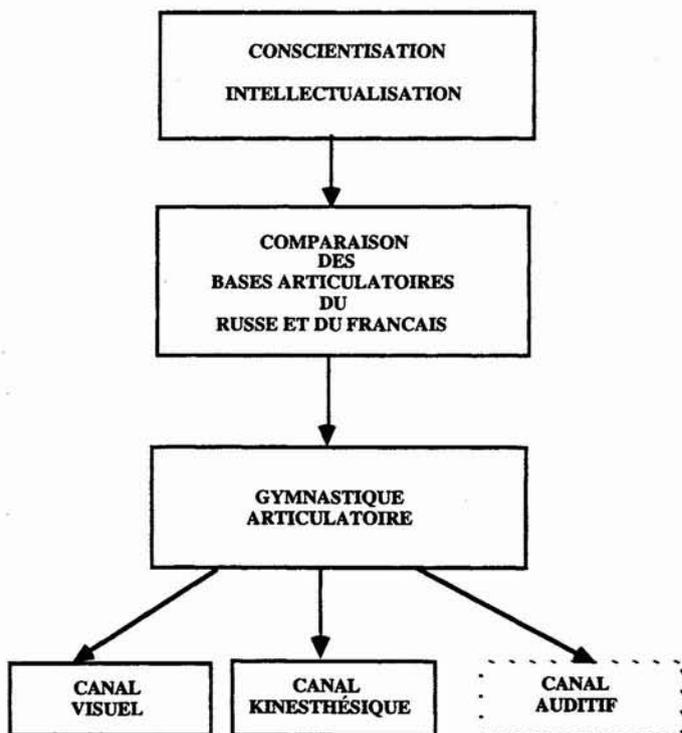
Les exercices des manuels illustrent cette démarche. La mise en place du son [ы] passe par les étapes suivantes² : a) prononciation de syllabes : ти-ты, ди-ды, ды-ни... b) prononciation de mots isolés : плати-плоты, Дима-дыма... c) en syllabe accentuée et atone : дым-дымóк, волнЫ-вóлны... d) dans la désinence des adjectifs ; e) dans une séquence adjectif-substantif : новЫй дом, краснЫй галстук... f) après préposition où mot terminé par consonne dure « и » est prononcé [ы] : [в ы]грé, дá[л ы]м]...

Cette méthodologie rejette l'éducation de la perception auditive aux sonorités de la langue étrangère. La méthode imitative (*neposredstvenno-imitativnyj metod*) ne peut s'appliquer qu'avec succès aux jeunes enfants. Elle est inopérante pour les adolescents et les adultes qui ont des habitudes articulatoires solidement implantées. La perception auditive présente un son isolé comme un tout ; de ce fait, l'élève ne peut prendre conscience des divers éléments qui le constituent. Un entraînement articulatoire minutieux lui permet au contraire de décomposer le son en ses diverses composantes. Il devient alors plus sensible à son aspect sonore. En d'autres termes, la perception auditive est entièrement subordonnée aux capacités de l'élève à articuler un son convenablement. On entend ce qu'on articule³. Cette conception éclaire la logique des activités : la forme sonore du mot doit être découpée en ses sons constitutifs. Ceux-ci sont à leur tour analysés en leurs diverses composantes articulatoires. Des exercices spécifiques portant sur

-
1. Une description précise de ces exercices est à consulter chez Rapanocič (1973, p. 100-120); cf. aussi Kolosov (1979) ainsi que Skalozub et Kovalova (1973).
 2. Exemples pris de la progression d'exercices chez Antonova et Štetinina (1982, p. 9).
 3. La présentation la plus argumentée de cette méthodologie est celle de Bernštejn (1975) qui s'appuie sur des considérations essentiellement phonétiques. La première version de cet article fondamental date de 1937. Ce texte de référence gagne à être complétée par celui de Kolosov (1979) qui en développe les aspects psychologiques. Fedjanina (1983) donne des conseils théoriques et pratiques aux enseignants.

chaque aspect de l'articulation du son permettent à terme une synthèse mettant en valeur leur forme sonore et assurant une meilleure articulation, donc une meilleure écoute, du mot.

La présentation de la matière phonique dans un cours (semi-) intensif se présente sous la forme de cours théoriques accompagnés d'exercices pratiques présentant les sons du russe selon un ordre et un rythme d'acquisition établis. Un entraînement à la perception du rythme et de l'intonation est assuré en parallèle sur la base des constructions intonatives -IK- de Bryzgunova. Dans un cours extensif, il est d'usage de débiter par l'enseignement de la phonétique qui va de pair avec celui de l'alphabet. Des commentaires grammaticaux accompagnent généralement ce travail, assurant une première sensibilisation à la morphologie.



*Principes fondamentaux de la méthodologie russe
de l'enseignement de la prononciation*

Examen de cette méthodologie

Aspects psycholinguistiques

L'objectif de l'élève entendant du russe est de comprendre la signification du message. Les processus de traitement de l'information sonore par le cerveau sont extrêmement complexes. Nous allons rapidement les expliquer et donnerons un exemple concret étayant notre démonstration.

L'élève est conditionné par son vécu — sa culture, son expérience... — à partir duquel il a des attentes perceptives : il entend de la parole — du russe en l'occurrence. Ces attentes perceptives sont dynamiques. Une propriété essentielle du système auditif humain est de projeter son écoute en avant. En d'autres termes, d'anticiper sur ce qui va être dit en élaborant des hypothèses ; c'est l'horizon d'attente⁴. Ceci signifie que toute écoute est orientée. L'expérience antérieure de l'auditeur-élève compose une trace préformée sur laquelle s'inscrit l'information nouvelle (l'énoncé à comprendre). Le fond est constitué par la trame syllabique et phonémique ; il en émerge, de façon plus ou moins nette, la forme à identifier, à traiter et à intégrer.

Une présentation très simplifiée des processus psycholinguistiques pose l'existence de trois fonctions agissant séparément et ensemble, simultanément et successivement afin de permettre l'accès à un sens (et non pas forcément au sens).

— La fonction d'ancrage

Ce sont des points facilement accessibles qui permettent à l'auditeur de s'ancrer, de se positionner. La fonction d'ancrage s'effectue à l'arrêt. Cette pause est nécessaire car l'auditeur doit consulter l'information acquise qui se trouve dans sa mémoire à long terme. Les points résultant de la fonction d'ancrage sont des acquis provisoires qui permettent à l'auditeur de produire des hypo-

4. Ceci explique pourquoi nous terminons parfois une phrase à la place de notre interlocuteur ou que nous savons ce qu'il va dire avant qu'il n'ait achevé son propos. Un modèle psycholinguistique de la perception, l'écoute et la compréhension est développé par Lhote (1995). Billières (1997) aborde des aspects concernant la mémoire auditive et les processus de compréhension dans une optique de correction phonétique. Ces thèmes sont traités dans une dimension de recherche fondamentale chez Mc Adams et Bigand (1994), ainsi que par Lambert et Nespoulous (1997).

thèses qui seront, ou non, remises en question par la fonction de repérage.

—*La fonction de repérage*

Elle complète l'information de la fonction d'ancrage grâce à des explorations rapides et nombreuses (scanning) qui vont permettre à l'auditeur de retenir des hypothèses qui seront comparées à ses attentes perceptives, ses connaissances linguistiques et son horizon d'attente. Cette fonction permet d'élaborer des hypothèses perceptives et/ou linguistiques. L'auditeur revient ensuite à la fonction de repérage et c'est la rencontre de ces deux forces qui engendre la troisième fonction.

—*La fonction de déclenchement*

Le déclenchement est le résultat de toutes les forces qui s'exercent dans le système de traitement de l'auditeur à un moment donné : celles provenant de son écoute orientée, celles qui sont exercées de façon simultanée par les fonctions d'ancrage et de repérage. Leur conjugaison donne naissance au Produit fini, c'est-à-dire à la compréhension plus ou moins réussie de l'énoncé.

Cette démarche de traitement de l'information, décrite par plusieurs modèles psycholinguistiques récents, considère que le cerveau reconnaît d'abord des ensembles globaux. Ce n'est qu'à des étapes ultérieures de traitement qu'il procède à l'analyse des éléments constitutifs de ces ensembles. Le cerveau n'est pas équipé pour analyser de l'information de façon atomisante, élément par élément. Il sature rapidement s'il procède ainsi.

Le processus de compréhension d'une séquence parolière va du sens à la forme. C'est le modèle onomasiologique. L'auditeur émet des hypothèses sur la signification du message en fonction de ses connaissances et des informations fournies par le message pendant son déroulement. Il établit des hypothèses formelles sur la base de ses connaissances des structures des signifiants de la langue cible. Parallèlement, l'auditeur élabore des hypothèses sémantiques qui, d'une part s'appuient sur l'audition du message, et anticipent sa signification d'autre part. L'auditeur vérifie ensuite ses hypothèses par une prise d'indices effectuée d'après les hypothèses formelles et non par une discrimination exhaustive des diverses unités linguistiques composant le message.

— Exemple commenté

La réaction d'une étudiante illustre bien les hypothèses perceptives et linguistiques élaborées par les fonctions d'ancrage et de repérage. Un groupe d'étudiants très entraînés à l'oral écoutaient l'enregistrement, proposé sur un débit rapide, de la phrase suivante qu'ils devaient reconstituer : Этот альбом-сувенир из Риги. Мама купила его, когда они отдыхали на даче под Ригой. (*Cet album est un souvenir de Riga. Maman l'avait acheté alors qu'elles se reposaient dans une datcha aux environs de Riga*)⁵.

La difficulté résidait principalement dans la forme под Ригой où la préposition под régissant l'instrumental signifie « dans la région de » lorsqu'elle est suivie d'un nom géographique. Les étudiants étaient déjà familiarisés avec l'instrumental féminin singulier /oj/ et avaient employé à plusieurs reprises le nom de ville Рига dans d'autres constructions. Рига est d'ailleurs au génitif singulier dans le syntagme сувенир из Риги. La forme под Ригой faisant partie d'un emmagasinement passif prôné par la méthode n'avait pas du tout été exploitée et les étudiants devaient l'identifier et la reconstituer grâce à plusieurs écoutes du passage.

Conformément à nos prévisions, ces trois syllabes placées en finale d'énoncé posent problème et les étudiants bloquent ou se livrent à des suggestions plus ou moins fantaisistes. La désinence /oj/ est rapidement reconnue, ainsi que la préposition под. Mais la syllabe du milieu est difficile à identifier. Jusqu'au moment où une étudiante s'écrie triomphalement : с подругой ! (avec une amie !), produisant ainsi un énoncé parfaitement plausible : (... quand elles habitaient dans une datcha avec une amie).

L'aboutissement à la fonction de déclenchement peut être le suivant. Au plan perceptif, l'étudiante a respecté la trame rythmico-accentuelle où la syllabe médiane porte l'accent : ˘- ˘ : под

5. Enregistrement de la leçon 7 de la méthode *Le russe vivant 1* de J. Durin et I. Merkoulov (Moscou, Éd. Russkij Jazyk, 1987, 2ème éd.). Le groupe dont il est question est constitué de débutants ayant environ 40 heures de russe à leur actif. Cette méthode présente de nombreux points positifs aux yeux d'un spécialiste de didactique des langues. Par contre, les enregistrements des textes et des dialogues sont effectués avec un débit parolier trop rapide qui submerge la MCT car elle n'a pas le temps de se positionner (fonction d'ancrage). La remarque inverse vaut pour d'autres méthodes de russe où les enregistrements ont un débit trop lent : l'élève s'impatiente et sature car la dynamique de sa fonction d'écoute est retardée et son horizon d'attente est bouché.

Рйгой / с подругой. La préposition étant atone se prononce [pad], tout comme la syllabe initiale de подругой [padrugəj]. L'apico-dentale [r], difficulté habituelle de certains francophones, constitue un point d'ancrage. Deux autres points d'ancrage se situent au niveau linguistique : a) la forme de l'instrumental étudiée depuis peu et abondamment travaillée est rapidement repérée. Ce cas a souvent été employé avec la préposition с (*avec, en compagnie de*) ; b) le mot подруга (*amie*) est familier aux étudiants. La compréhension du Produit fini est erronée, mais les hypothèses tout à fait recevables sont construites sur les connaissances antérieures de cette jeune fille⁶.

Aspects phonétiques

Cette méthodologie est fondée sur la description minutieuse de sons isolés et la comparaison des bases articulatoires du russe et du français. L'éventuelle comparaison d'une unité sonore avec un son dit « semblable » de la langue maternelle, voire d'une autre langue pratiquée par l'élève, sa sensation kinesthésique fine, assurent à terme son articulation adéquate. Ceci est la condition nécessaire à une meilleure perception auditive du son considéré.

Cette démarche appelle les réserves suivantes :

— un son isolé constitue un véritable *geste articulatoire*. Cette dynamique inhérente à la production d'une unité articulatoire n'est pas envisagée dans toute sa dimension. Les commentaires théoriques, accompagnés d'orthodiagrammes, reviennent en fait à présenter des positions figées correspondant au début, au milieu ou à la fin d'une réalisation articulatoire. La radiocinématographie révèle qu'il est absolument impossible de dire où commence et où s'achève un son. L'élève exerce sa gestualité phonogène afin d'atteindre des cibles articulatoires fixes ;

— un son isolé est constitué par un faisceau de mouvements articulatoires. Chacun d'entre eux fait l'objet d'un travail particulier. La

6. Ce commentaire souligne également qu'apprendre, c'est mieux organiser les matériaux faisant l'objet de l'apprentissage, c'est apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents. Les progrès de la perception résident dans la sélection des informations et dans la capacité à choisir et utiliser celles qui sont pertinentes. La difficulté d'un problème à résoudre est d'abord un problème de perception (Gaonac'h, 1987).

démarche demande une concentration et une énergie maximales. Est-ce vraiment nécessaire ? On n'est pas conscient de la façon dont on réalise les sons de la langue maternelle ; cette activité micro-articulatoire contrôlée et intellectualisée en permanence ne constitue-t-elle pas une perte de temps et de motivation ?

— en fait, dans la chaîne sonore, les sons ne se succèdent pas comme les perles d'un collier, ils s'entrelacent, ils s'influencent réciproquement. Dans une séquence $[C_1VC_2]$, C_1 agit sur le timbre de V ; V a une incidence sur la tension de C_1 ; C_2 influence la durée de V . Il se produit également des phénomènes de co-articulation. En d'autres termes, les sons se déforment mutuellement et constamment. La cible articulatoire idéale décrite par la méthodologie russe n'est jamais atteinte en réalité puisque un son donné est toujours influencé par son environnement (tant segmental que suprasegmental) ;

— en outre, le réflexe articulatoire unique que suggère cette approche fait fi des phénomènes de compensation : diverses configurations du chenal vocal produisent le même effet acoustique. On peut parler une cigarette à la bouche, ce qui neutralise théoriquement l'aperture ; ou bien en mangeant, ce qui modifie sensiblement la forme et le volume des résonateurs. Dans ces deux cas, les descriptions théoriques sont battues en brèche mais l'activité phonétique continue de s'exercer ;

— enfin, la méthodologie articulatoire sépare nettement les productions vocaliques et consonantiques de la prosodie. Celle-ci fait l'objet d'un apprentissage spécifique. Le lien naturel unissant les unités segmentales et suprasegmentales n'est jamais mis en valeur.

Aspects méthodologiques

Il a trait aux activités pratiques de correction phonétique en salle de classe⁷. Le caractère très complexe et contraignant de cette méthodologie est manifeste à travers : 1. Les consignes données aux élèves sur leur posture, leur port de tête, la façon de respirer, etc. ; 2. Les exercices de gymnastique articulatoire — 14 pour les lèvres et 14 pour la langue proposés par Rapanovič, 1973, pp. 103-106

7. Ceci suppose une bonne formation du professeur en phonétique articulatoire, ainsi qu'une bonne prononciation de la langue étudiée, ce que souligne d'ailleurs cette méthodologie.

—, avec l'utilisation éventuelle d'accessoires (glace, stylo, gorgée d'eau destinée à prendre conscience des vibrations de la luette). Les exercices inspirés des principes rappelés plus haut sont extrêmement répétitifs et se déroulent d'après des schémas immuables. Ils fonctionnent généralement « à vide » car coupés de tout contexte. Ce n'est qu'assez récemment que sont apparues des activités de perfectionnement phonétique à partir de « centres d'intérêt » permettant d'établir le lien avec les autres activités linguistiques de la classe⁸. Le caractère anti-économique de cette méthodologie est donné à voir à travers : 1. Le traitement simultané de l'écrit et de l'oral qui multiplie les risques d'interférences. Le code orthographique et la transcription phonétique — parfois un mélange de ces deux systèmes graphiques — sont très employés. Le canal visuel, stable, s'oppose ainsi au canal auditif, fugace et volatile par essence. L'empreinte visuelle l'emporte sur la rétention auditive et l'élève tend à prononcer les mots tels qu'il les a photographiés dans sa tête ; 2. La grande dépense d'énergie demandée par la gymnastique articulaire qui peut décourager nombre d'élèves et leur faire prendre la composante phonétique en aversion.

Données théoriques pour une phonétique corrective fondée sur l'audition

La composante auditive, base de la correction phonétique

Selon la méthodologie russe, l'éducation de la perception auditive est donc entièrement tributaire d'un affinement de la compétence articulaire de l'élève. Une autre approche est possible : l'élève reproduit (articule) mal les sonorités de la langue étrangère car il les entend (perçoit) mal. Partant, une (ré)éducation de l'oreille de l'élève aux sonorités de la langue cible en assure une meilleure perception ; ce qui à son tour permet un meilleur ajustement de sa base articulaire. Motricité et audition sont liées. Ce principe de la primauté de l'audition constitue la pierre angulaire de la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique⁹.

8. Cf. par exemple Lukanova (1990).

9. L'ouvrage de Renard (1989) constitue la meilleure référence en la matière. Billières (1985) expose les principes de base de la méthode verbo-tonale et montre comment les appliquer au son [ы]. La méthode verbo-tonale est actuellement considérée par

Tout individu acquiert le système de sons de sa langue maternelle pendant les cinq premières années de sa vie. Dès lors, les sons d'une autre langue sont entendus en référence au système sonore de la langue maternelle : ils sont, soit mal perçus, soit non entendus. C'est le principe du *crible phonologique* qui avait été proposé par Polivanov et que Trubeckoj a développé dans ses *Principes de Phonologie*.

Il faut aussi considérer que toute personne acquiert d'abord le rythme, puis l'intonation, de la langue maternelle pendant les 12/13 premiers mois de son existence. Le crible prosodique est déjà bien installé avant même que ne débute l'acquisition du crible phonologique qui durera 4 ou 5 ans¹⁰. Ces données phonétiques sont corroborées par de récents travaux en psycholinguistique : « [...] à la fin de sa première année de vie, l'enfant est devenu un «locuteur natif» de sa langue, c'est-à-dire que ses procédures de perception sont adaptées de manière spécifique à la structure phonologique de la langue de son environnement » (Segui, 1993, 399).

Aussi avons-nous substitué le principe de *crible phonique* à celui de crible phonologique (Billières, 1988). Ceci permet de considérer également la composante prosodique (rythme et intonation), indissociable de la composante segmentale (voyelles et consonnes).

Priorité à la mise en place de l'enveloppe globale sonore

Nous entendons par *enveloppe globale sonore* les divers constituants de la prosodie. Toute erreur de rythme et d'intonation doit immédiatement faire l'objet d'une correction. L'important est que l'élève perçoive et restitue une forme sonore globale acceptable. Le travail sur les sons y est subordonné. Et des sons mal réalisés

la majorité des didacticiens comme étant la plus performante car elle intègre les trois composantes de la phonétique : l'articulatoire, l'acoustique et la perception. Elle demande une formation spécifique des professeurs, ce qui est normal : il s'agit de mettre en oeuvre des procédures de correction et non de connaître les tableaux des voyelles et des consonnes qui ne sont d'aucune utilité quand on ne sait pas les utiliser à des fins pratiques d'application.

10. Sur l'acquisition du système sonore global par l'enfant, cf. de Boysson-Bardiès (1996). Une étude détaillée de la mise en place de l'intonation en langue maternelle pendant les premiers mois de la vie est à consulter chez Konopczynski et Tessier (1994).

choqueront moins une oreille russophone s'ils s'insèrent dans un moule prosodique adéquat.

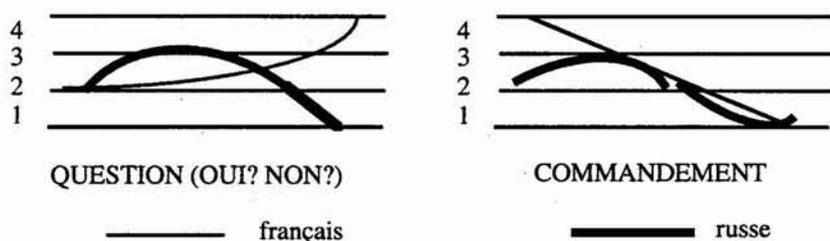
Le rythme est à la base de toute production sonore. Le définir relève de la gageure, tant ses paramètres sont nombreux. Les éléments constitutifs du rythme comprennent notamment le débit, les divers types de pauses et les accents. Ce sont ces derniers qui sont généralement considérées quand on dit du rythme qu'il est caractérisé par le retour à intervalles réguliers de phénomènes sensiblement égaux. Une définition opératoire du rythme en phonétique corrective est de l'envisager comme les contrastes, perçus en termes de hauteur, d'intensité et de durée, le long des syllabes successives d'une suite sonore. Cette définition englobe un paramètre essentiel, celui du temps. Elle souligne aussi le rôle structurant de la syllabe, unité rythmique pulsionnelle de base en perception et en production, servant à former les unités prosodiques de rang supérieur.

Les accents sont, en perception comme en production, des repères incontournables de l'organisation rythmique, mais aussi morphologique et syntaxique. Ils constituent une donnée essentielle du *filtre linguistique* des interlocuteurs (Dolbec et Santi, 1995). Un rapide survol de leur fonctionnement suffit à appréhender la complexité du phénomène. En russe et en français, il existe des accents de langue — accent primaire (AP) et accent secondaire (AS), appartenant au système linguistique interne —, et des accents de parole — accent d'insistance, affectif, laissé à la liberté du locuteur, donc facultatif. Ces accents, qui modulent l'impression rythmique, ont des propriétés différentes dans les deux langues. L'AP du français est un accent affectant la dernière syllabe prononcée du groupe rythmique ; il est fixe. En russe, chaque mot de sens plein conserve son accent à l'intérieur du groupe rythmique et sa place est a priori imprévisible. Dans les deux langues, l'AS précède l'accent primaire. Sa fonction est de réorganiser rythmiquement une portion d'énoncé quand 4 syllabes ou plus séparent 2 accents primaires. Cet AS est moins facilement détectable que l'AP par des natifs. Toutefois, un sujet russophone identifie assez aisément l'AS en russe, car il est fixe, donc prévisible. Au contraire, un Français éprouve souvent des difficultés à percevoir l'AS de sa langue, qui est « flottant », c'est-à-dire susceptible de tomber sur la première ou la deuxième syllabe du mot qui en est porteur.

Le rythme influence directement la courbe mélodique de l'énoncé : le débit dépend notamment de la structure des syllabes, et de leur succession en brèves et longues ; les emplacements des accents constituent autant de proéminences rythmiques. L'intonation, unité linguistique engendrée par la mélodie, est donc en partie dépendante du rythme. Le professeur de russe est habitué au système intonatif de Bryzgunova. Cette description paraît satisfaisante car cohérente et simple à comprendre. Ce système est composé de 7 IK formant autant d'unités discrètes aux contours bien définis et à la relation à l'accent bien précisée. Mais, le système de Bryzgunova fonctionne en circuit fermé. Il se situe en langue et non en parole¹¹, a peu évolué en trente ans, et n'établit aucune relation entre intonation, syntaxe et sémantique. D'un point de vue psycholinguistique, il donne l'impression fallacieuse que l'élève est conscient de sa production et « monte » des actes de parole successifs. Or, ceci n'est jamais le cas en parole spontanée. Tout locuteur produit du sens, qui évolue en permanence, et qui dépend de *traitements de haut niveau* : adéquation du lexique et de la morphosyntaxe dans un but sémantique. Personne ne contrôle sa production sonore qui est automatisée et fait partie des *traitements de bas niveau*. Ceci est encore plus vrai pour l'élève s'exprimant en russe. Le (faux) débutant cherche ses mots, est obsédé par la bonne désinence, calque la syntaxe du russe sur celle du français, et n'a que faire de la forme sonore. Celle-ci n'est que le simple vecteur physique au service du sens¹². Il s'en suit une désagrégation prosodique : accent lexical souvent placé sur la dernière syllabe de chaque mot, pauses erratiques, intonations françaises, etc.

-
11. La plupart des modèles intonatifs descriptifs se situent en langue et proposent des schémas décrivant une intonation « neutre ». L'expressivité inhérente à toute production intonative est laissée délibérément de côté ou abordée par le biais de variantes. L'intonologie s'est spectaculairement développée depuis les années soixante-dix, mais certains laboratoires privilégient la recherche d'universaux. L'intonation de parole est également une piste de recherches très explorée mais elle se heurte à la variation idiosyncrasique.
 12. Si l'enseignement dispensé à l'élève est fondé sur l'intellectualisation — règles et tableaux de grammaire, listes de mots isolés à apprendre par cœur, recours systématique à la traduction, écrit privilégié par rapport à l'oral —, celui-ci est conditionné à cette démarche sémasiologique — qui va de la forme vers le sens. Les données psycholinguistiques permettent d'affirmer que cette exposition à la langue, conscientisée et atomisée à l'extrême, ne donne des résultats probants que pour une minorité d'apprenants.

Torsueva (1974) a comparé les structures mélodiques du russe et du français sur la base d'une visualisation globale des contours intonatifs des deux langues¹³. Les deux systèmes sont structurés différemment (cf. les 2 exemples en infra). Cette étude contrastive est utile pour l'enseignant qui peut faire prendre conscience de la direction générale d'un mouvement intonatif en accompagnant la production sonore d'un geste de la main ou en l'indiquant au tableau¹⁴. Cependant le modèle de Torsueva n'inclut pas la composante accentuelle dans ses graphismes, contrairement à celui de Bryzgunova.



Les procédures de correction des sons

En méthodologie verbo-tonale, l'enseignant s'emploie à sensibiliser la perception auditive des élèves aux spécificités sonores de la langue étudiée. La structure minimale de travail est la syllabe, base de l'organisation des unités segmentales entretenant dans son cadre des rapports réciproques.

Dans la terminologie verbo-tonale, un son est défini simultanément sur deux axes :

— *l'axe clair/sombre* a trait au timbre qui valorise plutôt les fréquences hautes de certains sons alors qu'au contraire ce sont les basses fréquences qui prédominent dans d'autres sons. Ceci a trait à l'impression perceptive globale produite par le son. Certains sont

-
13. En s'appuyant sur les travaux de Delattre qui a été le premier à proposer une description fonctionnelle cohérente du système intonatif du français au milieu des années soixante.
 14. La prise d'information est toujours multicanale et plurisémiotique.

plutôt aigus (clairs), comme [i, e, y, d, z], d'autres sont davantage graves (sombres), comme [u, o, ɔ, v, b] ;

— *l'axe de la tension* correspond à la tonicité musculaire nécessaire à la production des sons paroliers. Il s'agit donc d'un critère articulo-latoire. Le diagnostic d'une erreur sur cet axe entraîne une remédiation qui ne met pas en valeur un trait articulo-latoire particulier, ce qui donnerait lieu à une réduction atomisante. La correction s'effectue globalement.

Lorsque une erreur phonétique se produit, elle affecte naturellement ces deux axes. Mais, en termes de remédiation, elle concerne soit l'axe clair/sombre, soit l'axe de la tension. La correction s'effectue en agissant prioritairement sur l'un de ces axes. Il est rare qu'une production erronée soit à corriger en fonctionnant sur les deux axes à la fois¹⁵.

La correction d'un son s'accomplit sur la base de trois procédés qui peuvent se combiner entre eux selon différentes modalités :

— le recours à la prosodie est une priorité qu'il importe d'envisager systématiquement, tout son étant nécessairement inséré dans un cadre rythmico-intonatif. Par exemple, au niveau du rythme, un débit lent favorise un relâchement de la tension alors qu'un débit rapide provoque une hypertension. Une intonation montante tend les consonnes et favorise les fréquences claires des voyelles, les phénomènes inverses s'observant en intonation descendante ;

— les entourages facilitants : une consonne claire ou sombre éclaircit ou au contraire assombrit le timbre de la voyelle suivante ; une voyelle tendue ou relâchée influence la tension de la consonne qui la précède ;

— la prononciation nuancée (déformée) peut être utilisée sur les deux axes pour les voyelles et sur celui de la tension pour certaines consonnes.

L'utilisation de ces procédés pouvant s'associer assure un travail plus souple et plus diversifié que celui prôné par la méthodologie russe qui propose d'installer un réflexe articulo-latoire unique.

15. Naturellement, le fait de procéder à la correction modifie la forme sonore sur les deux axes considérés. Mais il est plus juste pédagogiquement de privilégier une correction sur l'axe clair/sombre ou sur celui de la tension.

LE CADRE PRATIQUE

Le rythme et l'intonation

Précisions liminaires

1. Phonétiquement : il est difficile d'œuvrer sur le système prosodique, structuré de façon originale pour chaque langue et implanté dès la prime enfance ;
2. Psychologiquement : la prosodie est l'aspect le plus intime de la matière sonore. Tout travail sur une de ses composantes peut engendrer des résistances plus ou moins conscientes chez l'élève. L'intonation véhicule du sens, mais aussi et surtout de l'affectivité¹⁶.
3. Psycholinguistiquement : a) la remédiation prosodique se fait dans le temps — axe syntagmatique — et non dans l'instant, comme pour un son — axe paradigmatic. L'élève toujours en quête d'un sens doit simultanément gérer des processus normalement automatisés et des processus de construction de la signification auxquels son enseignement l'a conditionné. D'où le risque permanent de *conflit procédural* : l'apprenant est submergé et revient en terrain connu — lexique et morphosyntaxe — au détriment de la composante sonore ; b) la mémoire sollicitée pendant cette activité est appelée *mémoire de travail* ou *mémoire à court terme* (MCT). Elle est très vite saturée : elle ne peut retenir plus de 4 éléments (soit 4 syllabes). Elle est très volatile ; un son ne reste que 2 sec en MCT, ensuite il disparaît ; une consigne verbale aussi brève soit-elle efface les derniers éléments de la forme sonore précédente présents en MCT (*effet de récence*) ;
4. Méthodologiquement : a) l'enseignant privilégie au maximum le travail portant sur l'écoute, la discrimination, la répétition, la production libre, en évitant d'avoir recours à l'écrit. La prééminence de la forme graphique sur la forme sonore crée des interférences ramenant l'élève vers les habitudes audio-phonatoires de la langue maternelle. Il est peu judicieux et anti-économique de mélanger code oral et code écrit qui obéissent à des règles de fonctionnement

16. Travailler sur l'intonation, c'est agir non seulement sur l'audition de l'élève mais aussi sur sa voix qui est l'un des aspects les plus personnels de n'importe quel individu.

différentes et multiplient les risques de conflits procéduraux ; b) le professeur doit particulièrement veiller à sa pose de voix : il doit parler sur un débit normal, ni rapide ni trop ralenti — sauf dans le cas particulier de la mise en place des voyelles réduites, cf. infra — et doit privilégier les fréquences graves qui sont caractéristiques de l'intonation¹⁷.

*Travail sur le rythme*¹⁸

Le rythme constitue le moule de l'intonation dont il est inséparable. Il doit être installé en priorité. Les accents constituent des points d'ancrage rythmique commodes. Ils se manifestent le plus souvent par une durée plus importante de la syllabe porteuse.

Soient les deux répliques du corpus

1. *Нáстя, где дирéктор ?*

— — / — — — — (trame rythmico-accentuelle de 6 syllabes avec 2 intonèmes IK 1, / IK 2) ;

2. *Нíна Кукúшкина ? Вот она́.*

— — — — — / — — — — (trame rythmico-accentuelle de 8 syllabes avec 2 intonèmes IK 2, / IK 1).

Dans les deux cas : le nombre de syllabes supérieur à 4 peut saturer la MCT ; 4 syllabes maximum séparent les accents primaires ; l'élève risque d'accentuer chaque mot sur la dernière syllabe, surtout en lecture-déchiffrage : les espaces entre les mots constituent autant de pauses virtuelles possibles et l'accent du français porte sur la syllabe précédant la pause. Les mots *дирéктор* et *Нíна*, rappelant des mots français, accroissent la tentation de placer l'accent sur l'ultième. Dans *Кукúшкина*, l'accent est éloigné de la syllabe finale, la voyelle accentuée a une durée importante, elle est réalisée avec une montée « en cloche » suivie de 2 syllabes très brèves prononcées dans les graves. La place de l'accent, la rupture tonale et le

17. Une typologie argumentée des exercices sur la prosodie est à consulter chez Mazina (1985). Le détail commenté des procédures de correction du rythme et de l'intonation est exposé dans Billières (1992-1993).

18. Pour cette section et la suivante, on se reportera pour les exemples commentés au corpus présenté en annexe. Il est regrettable que la méthode *Reportage* n'inclue pas une cassette comportant les dialogues des leçons comme modèle linguistique invariant. A noter aussi que l'importance accordée à l'écrit parasite le travail du professeur en phonétique corrective.

contour mélodique spécifique sont autant de décalages avec les habitudes rythmiques du français. Le professeur peut avoir recours aux procédés suivants :

— il segmente la réplique en 2 intonèmes si l'élève n'arrive pas à la répéter en entier. Le nombre de syllabes de chaque intonème s'inscrit dans les limites acceptables de la МСТ. Pour *Нйна Кукышкина*, il peut marquer une très légère pause entre le prénom et le nom. Elle constitue un point de repère permettant à l'élève de traiter 2 groupements de 2/4 syllabes ;

— afin d'indiquer l'alternance syllabes longues/brèves, l'enseignant parle sur un débit légèrement ralenti. Il accompagne sa production vocale avec la main en pronation pour les brèves et en supination pour les longues. Il reprend ces mêmes gestes quand l'élève répète. Ce découpage temporel *en temps réel* de la séquence sonore par le geste aide l'élève grâce à la redondance visuelle. Celle-ci ne provoque pas les risques d'interférences qu'entraînerait une transcription graphique — orthographique et/ou phonétique — ou schématisée (processus d'intellectualisation s'opposant à des tâches de bas niveau) ;

— le recours aux logatomes¹⁹ est particulièrement rentable. La méthodologie russe l'exploite souvent. Ainsi, la trame rythmique de l'exemple 1) est : TÁTA, TATATÁTA ? celle de l'exemple 2) est : TÁTATATÁTATA ? TATATÁ. L'enseignant a 3 procédés logatomiques à sa disposition, à utiliser en respectant toujours les alternances brèves/longues. a) un modèle DADADA préférable à TATATA car la sonore [d] véhicule la fréquence fondamentale²⁰ contrairement à la sourde [t] ; b) un modèle dit *mumming sound* consistant à produire chaque syllabe sur la base de [m]²¹ ; c) la *voix logatomique*, celle que l'on a quand on parle la bouche pleine par exemple : la prosodie est respectée, mais les sons indistincts ne provoquent pas l'activation des traitements de haut niveau. Ces

19. Les logatomes sont des syllabes dépourvues de signification, des sortes de « non mots ». Ils permettent de faire porter l'attention sur la spécificité prosodique de la séquence sonore en court-circuitant le sens.

20. La fréquence fondamentale, ou fondamental noté Fo, est produite par la vibration des cordes vocales. C'est la note la plus grave que puisse émettre un individu et c'est elle qui sert de support à l'intonation.

21. [m] est la consonne la plus sombre (grave) et elle est sonore. Elle renforce les fréquences naturellement basses du fondamental. Ce procédé est parfois ressenti par l'élève comme plus « impliquant » par rapport au modèle dadada plus « neutre ».

logatomes peuvent être accompagnés de gestes de la main. Ils peuvent alterner avec l'énoncé à reproduire. L'élève peut les répéter, s'il en manifeste le désir. Si un élève bute sur une réplique d'un dialogue qu'il doit reproduire de mémoire, la production de la séquence logatomique par le professeur suffit souvent à en déclencher le souvenir²².

Travail sur l'intonation

Les modèles de Bryzgunova et de Torsueva sont très généraux car situés dans le cadre de la langue²³. Ils sont complémentaires et utiles pour la mise en place des schémas mélodiques.

Le corpus en annexe offre certaines intonations spécifiques. IK 2 : Где директор ? Где Максим и Лида ? IK 4 : А актриса ? А здесь справа..., qui provoqueront obligatoirement des productions défectueuses.

L'enseignant travaille chaque intonème séparément afin de respecter les capacités de la MCT. Il peut utiliser les procédés logatomiques évoqués plus haut. Il peut indiquer la direction générale du mouvement intonatif avec la main en même temps que l'émis-

-
22. Il existe d'autres procédés de mise en place du rythme. Le marquer en tapotant sur la table avec un crayon, ou du pied par terre. Ce procédé n'est pas pertinent car il produit un bruit qui se superpose à la sonorité logatomique. De même, siffler le contour mélodique de la séquence à reproduire en marquant les syllabes n'est guère judicieux car le son produit est aigu et dénué de fondamental. Par contre, l'utilisation d'un instrument de musique émettant des notes graves est un procédé plus performant (La méthode *Pratique du russe* éditée par le CNED avait recours à cette technique). De façon plus générale, une initiation avec pratiques des élèves au rythme musical ne peut que les avantager dans la découverte du paysage sonore de la langue cible. Étudier une langue étrangère, c'est d'abord rentrer dans un rythme étranger.
23. Tout modèle décrivant l'intonation de langue est forcément généraliste et incomplet, en russe comme en français. Ces modèles ne peuvent prendre en compte les modalisations inhérentes à toute prise de parole. L'intonation de parole engage l'individu tout entier, dans ses composantes psychologique et sociale, et non pas simplement en tant que sujet linguistique. D'où l'impossibilité de produire spontanément et consciemment des mouvements intonatifs successifs, comme semble le suggérer le modèle de Bryzgunova qui attribue à chacun un classement au moyen d'un IK. Le recensement des intonations émotionnelles relève de la phonostylistique. Il permet une meilleure connaissance du système mais demeure parcellaire en l'état actuel des connaissances et est très délicat à appliquer sur le plan pédagogique. Pour le russe, voir Bryzgunova, 1984. Pour le français, voir Callamand, 1987.

sion sonore. Des élèves y sont très sensibles et reprennent le geste lorsqu'ils répètent. La gestualité corporelle s'accorde alors avec la gestualité phonogène. Le découpage régressif — de la fin vers le début — est également recommandé. Il convient de respecter scrupuleusement les contrastes entre les syllabes successives de l'énoncé, de marquer la différence entre brèves et longues, d'accompagner éventuellement chaque syllabe prononcée par un geste de la main. L'élève répète en suivant ce découpage étape par étape. « А секретáрша ? » est segmenté en -ша ? -тáрша ? -ретáрша ? -секретáрша ? -А секретáрша ? L'explication du procédé est la suivante. L'élève éprouve des difficultés de 2 ordres. Premièrement, il a à faire à un mouvement intonatif étranger à son crible prosodique. Deuxièmement, sa MCT peut être défaillante. L'effet de récence — la capacité à maintenir l'information active en mémoire pendant une brève période — est très fragile. Effectivement, beaucoup d'élèves se rappellent les premières syllabes (*effet de primauté*) et achoppent sur les finales. La fonction du découpage régressif est de réalimenter la MCT afin d'assurer l'effet de récence.

La correction des sons

Elle s'accomplit à partir d'un diagnostic correct de l'erreur sur la base des procédés présentés dans « Les procédures de correction des sons ». Une erreur de tension sera notée par T⁺ en cas d'hyper-tension et par T⁻ dans le cas d'une hypotension. C⁺ indiquera un timbre trop clair et C⁻ un timbre trop sombre. Les limites de cet article ne permettent pas d'inclure tous les sons qui posent problème et nous avons choisi de sélectionner quelques points constituant des sources traditionnelles de difficultés.

La correction des voyelles

Un problème constant est la correction des voyelles atones qui subissent toujours une réduction quantitative accompagnée pour certaines d'une réduction qualitative : les variantes de /o/ et /a/ sont notées [ʌ] au degré 1 et [ə] au degré 2 après consonne dure, et [i] dans les deux cas quand suivies d'une consonne mouillée. Ces variantes hors accent se caractérisent par un assombrissement du

timbre C⁻ et une tension articulatoire plus relâchée T⁻. Les allophones [i] et [ʌ] ne posent pas de problème majeur au niveau de la perception. [ʌ] est parfois noté [a] par les phonéticiens russes dont certains refusent de considérer que ce phonème subit une réduction significative au degré 1. La perception de [ə] au degré 2 est plus problématique. Un Français n'est pas sensible à une longueur vocale s'inscrivant dans une fenêtre temporelle comprise entre 30 et 60 ms. Les voyelles atones du français ont toujours une durée bien plus importante. Toutes sont également d'une durée sensiblement égale, contrairement à celles du russe qui subissent constamment d'importantes variations quantitatives se traduisant par des variations du débit le long des syllabes successives de l'énoncé. Nous retrouvons ici le problème du rythme parolier. Pour faire percevoir à l'élève la spécificité de [ʌ] et [ə], le professeur doit ralentir sa vitesse d'élocution en restant dans les limites d'un débit lent mais naturel. Les sons constitutifs durant davantage ont plus de chances d'être mieux appréhendés. La phonétique expérimentale a démontré qu'un locuteur réalisant les mêmes énoncés avec différents débits — lent, normal, rapide — respecte toujours les durées relatives des segments sonores. C'est ce principe qui est ici appliqué.

Pour [ы], on se reportera à Billières (1985) où nous commentons en détail les façons de procéder.

La correction des consonnes

— Travail sur [r]

Le [r] apico-alvéolaire vibré est souvent prononcé [R] par un Français qui peut en éprouver une grande frustration car ce son est psychologiquement très marqué. La question d'un « r » prononcé sans vibration de l'apex relève d'ailleurs de l'orthoépie en russe²⁴.

24. Cf. Filičeva *et al.* (1989, pp. 60-62). Parmi les procédés, il est conseillé d'utiliser une sonde munie d'une boule à son extrémité afin de provoquer artificiellement des vibrations de la pointe de la langue. L'enfant peut aussi utiliser son doigt, après l'avoir lavé et humidifié d'alcool au moyen d'un coton. Une photo illustre la mise en place de [r].

Les phonéticiens russes recommandent d'utiliser [š] et [ž] ou encore [d] pour obtenir [r] au terme de divers exercices²⁵. Nous allons commenter le procédé que nous utilisons afin d'obtenir cette réalisation vibrée.

Nous proposons un travail sur logatomes incluant des consonnes de même point d'articulation que [r] classés par ordre de tension décroissante et environnées de [a]. Chaque logatome est proposé 3 fois, avec intonation montante (↗), en plateau (→), et descendante (↘). L'accent de durée affecte toujours le [a] initial. Explications : a) le logatome est un procédé commode et rentable car il permet de travailler dans un environnement optimum sans passer par des listes de mots ; b) il faut éloigner l'élève de ses habitudes articulatoires et l'amener à une réalisation produite avec le bout de la langue : les consonnes [t, d, n, l, r] sont de même point d'articulation et présentées dans un ordre T⁺ → T⁻ ; c) la consonne est entourée de 2 [a] qui sont les voyelles les moins tendues, elles contribuent ainsi au phénomène d'hypotension ; c) le rythme a son importance : l'accent de durée sur le [á] initial mobilise de l'énergie, donc une déperdition de la tension articulatoire ; d) l'intonation permet de proposer chaque logatome 3 fois — créant une habitude articulatoire — avec divers degrés de tension : plus importante quand montante, moins importante quand plate, encore moins accusée quand descendante. Le schéma de travail est le suivant :

①	②	③	④	⑤
ÁTA ↗	ÁDA ↗	ÁNA ↗	ÁLA ↗	ÁrA ↗
ÁTA →	ÁDA →	ÁNA →	ÁLA →	ÁrA →
ÁTA ↘	ÁDA ↘	ÁNA ↘	ÁLA ↘	ÁrA ↘

Le mouvement intonatif est toujours accompagné d'un geste de la main. Généralement, l'élève y est attentif, il essaie aussi de « lire sur les lèvres »²⁶. Les phases ① ② ③ mettent le point d'articulation

25. Cf. les procédés correctifs chez Ljubimova (1977) et dans Bratus et Verbickaja (1983) qui constituent de bonnes références dans une optique de phonétique articulatoire.

26. Les élèves disent souvent qu'ils sont aidés en regardant la bouche du professeur. Le canal visuel est important pour la prise d'information auditive. On peut dire que « l'œil entend » (c'est le titre d'une pièce de Bob Wilson, metteur en scène atteint de

adéquat en place. La phase ④ est déterminante. Le professeur a intérêt à réaliser *ÁLA* ↗ en baissant la voix d'un ton afin d'enlever davantage de tension. Le [l] doit être articulé faiblement ; ce serait une erreur de trop appuyer l'apex contre les alvéoles car ceci engendrerait T⁺. Il est fréquent que l'élève réalise un [r] avec une vibration plus ou moins légère pendant cette phase. La différence entre [l] et [r] tient à la tension de la pointe de la langue un peu moins forte dans le deuxième cas²⁷. L'élève peut aussi continuer à produire [l] et réaliser un timide [r] lors de l'étape ⑤. Si [r] est articulé, ne serait-ce que faiblement, ceci signifie que l'élève est potentiellement capable de le produire au terme d'un entraînement plus ou moins long.

L'item « Где ф́ара ? » assure une bonne production du « r » roulé dans la méthode *Le russe vivant 1* (leçon *fonetika 4*, p. 13). Voyons-en les raisons. L'intonation IK 2 permet une rupture tonale — donc une baisse de tension — entre les 3 syllabes. Dans ф́ара [fáɾə], l'apico-dentale est entourée de /a/ radicalement opposés. Le premier [a], précédé de [f], consonne peu tendue, est une voyelle naturellement très détendue. Sa durée intrinsèque est la plus longue de toutes les voyelles. Cette durée est renforcée du fait que [a] est sous l'accent. Le deuxième /a/ réalisé [ə] est au contraire produit avec une tension minimale, proche d'un « point zéro » (articulation centralisée requérant un effort articulatoire moindre). Sa durée est très brève, plus brève encore que celle de toute voyelle précédant une syllabe accentuée. [ə] est un appendice vocalique servant de point d'appui à [r] dont le programme articulatoire est ainsi assuré. Si cette consonne est en finale absolue, comme dans *север, шторм, повар, ветер...*, l'élève court un double risque : soit il ne la produit pas car il ne la perçoit pas — l'accent placé avant désor-

surdité). Des expériences en langue maternelle ont établi que la lecture labiale permet une reconnaissance plus élevée d'items sonores *sur une base syllabique* avec parfois des phénomènes d'anticipation pour l'articulation de la syllabe subséquente.

27. Une étudiante qui n'était jamais parvenue à rouler les « r » jusqu'alors nous a dit qu'en fait le « r », n'était rien d'autre qu'un « l » déguisé. Elle n'avait pas tort. Elle éprouvait kinesthésiquement la différence entre ces deux articulations. Ce cas est fréquent. Parfois, des élèves articulent [l] et tentent de retrouver la sensation produite par [r]. A noter qu'il arrive que l'élève articule un timide « r » roulé mais n'en ait pas conscience. Ses voisins y sont par contre très sensibles et ne se privent pas de le dire. Ceci est essentiel pour la dynamique de groupe qui doit accompagner un cours de phonétique.

ganise sa conscience rythmique —, soit il émet des sons jugés proches : un [R], voire un [ʁ] produit avec vibration de la luvette, ou encore un [ʁ] rétroflexe anglais. L'élève mobilise toutes ses connaissances antérieures, comme indiqué au début de ce chapitre « Examen de cette méthodologie ». C'est pourquoi il est préférable d'éviter des mots comme доктор, директор, лектор... dont la « transparence » avec le français peut provoquer des gestes articulaires inopportuns.

Une deuxième étape peut être rapidement amorcée. Il faut proposer des mots où [r] est précédé d'une *consonne tendue de même point d'articulation* afin de favoriser le positionnement articulaire. On utilise [t] ou [d], sachant qu'une sourde est toujours plus tendue qu'une sonore : трава, трата, три, драка, дрова, дровни,... Ces mots sont placés en début de phrase en vertu du principe de position selon lequel une consonne est d'autant plus tendue qu'elle est proche de l'initiale. Sur le plan technique, le professeur tient compte en effet de plusieurs paramètres. En s'appuyant sur les entourages facilitants, il sait que « r » est T⁺ si la syllabe est accentuée, T⁻ si elle est atone — друг/ другой —, T⁺ quand suivie de [и], [y], T⁻ avec [а], [о]. Si l'élève a du mal à réaliser [r], le professeur peut intercaler un léger [ə] ou [a] entre elles afin d'éponger l'excès de tension : [т^əрава, т^арава]. Un autre moyen est de faire précéder « r » d'une consonne encore plus tendue, soit правда, право, пригород, придел, признак, приём... En début d'apprentissage, un groupement « consonne T⁺ consonne T⁻ » est plus favorable : [r] subit une micro-tension intermédiaire entre la consonne précédente et la voyelle suivante forcément moins tendue. Utiliser une consonne T⁻ comme [š] ou [ž] est pertinent mais demande un effort plus important, surtout s'il est obtenu au moyen de la gymnastique articulaire en comparant les différences de ces articulations avec le son cible et en utilisant des logatomes mono- ou disyllabiques où les voyelles sont présentées dans un ordre aléatoire. Il suffit pour s'en convaincre d'analyser les exercices des manuels de phonétique russe qui, en plus, ne font aucun cas du soubassement prosodique pour ce genre d'activités.

La production de [r'] est généralement plus facile quand l'élève articule [r] de façon autonome. Une consonne mouillée est T⁺ qu'une consonne dure et nécessite une articulation originale pour un Français. Autant mettre d'abord en place une articulation

basique avec ses spécificités et ses latitudes compensatoires, à partir de laquelle des variantes gestuelles plus marquées seront possibles.

— *Travail sur [x]*

Cette constrictive dorso-vélaire sourde est souvent produite [ʃ] ou [k] par les Français. Ainsi, хорошо est prononcé *[ʃəraʃo], *[kəraʃo], avec un son rappelant la jota de l'espagnol, voire *[kraʃo]. L'élève réagit en fonction de son expérience et articule les consonnes qui lui semblent les plus voisines perceptivement et les plus économiques à prononcer. Il peut omettre [ə] qu'il n'a pas perçu en raison d'une durée trop brève créant un trou temporel ; ou encore parce qu'il est trop concentré pour bien réaliser 2 consonnes posant problème dans 2 syllabes successives. Il accélère par anticipation son programme articulatoire et n'a que faire de cette simple passerelle vocalique constituée par [ə] ultra-bref.

Les 3 réalisations de même point d'articulation par ordre de tension décroissante sont [k], [g] et [x]. On peut reprendre le procédé logatomique. L'enseignant a intérêt à bien ouvrir la bouche quand il passe au groupement [áxa] afin de favoriser la prise visuelle d'indice provoquant un mimétisme phonogène chez certains élèves. Nous recommandons aussi trois procédés simultanés favorisant T⁻ pour une consonne : débit ralenti, intonation descendante, [x] en finale absolue : горох, страх, мех, успех, вслух... et les désinences /ix/ et /ax/. Il est également possible de faire suivre [x] en syllabe finale d'une voyelle brève assurant son articulation complète : плохо, сухо, лиха...

Dans *Le russe vivant 1, fonetika 4*, les séquences 1) Где пароход ? Пароход там, et 2) Ха ! Ха ! Ха ! permettent souvent une bonne production de [x]. Voyons-en les raisons. Pour 1), la syllabe [xot] est en intonation descendante en IK 2 et peut l'être aussi en IK 1. Ceci engendre déjà T⁻ au niveau de la consonne. Cette syllabe est en finale dans le premier syntagme et en troisième position dans le second. Cette place éloignée de l'initiale concourt également à T⁻. Le groupe [pəra] précède [xot]. L'influence intersyllabique est à considérer. Le groupement [əra] est composé de sons T⁻. Même si l'élève prononce un [R], il articule la consonne la moins tendue de tout le système consonantique français. Beaucoup

de conditions favorables sont réunies pour une bonne prononciation de [x]. En 2), les trois syllabes sont prononcées en intonation descendante et chacune contient [a] qui est la meilleure voyelle pour enlever de la tension au niveau de la consonne la précédant. Le principe d'entourage facilitant est maximal. De plus, l'intrusion de l'affectivité au milieu de la leçon déclenche le rire qui lève momentanément les inhibitions. L'élève jouit de davantage de liberté pour se lancer dans la réalisation d'un son inconnu.

CONCLUSION

La phonétique corrective est une activité essentielle à une époque où l'enseignement d'une compétence communicative orale est considéré comme indispensable à une bonne maîtrise de la langue. Discipline complètement marginalisée dans un cursus traditionnel de russe, abandonnée aux bons soins des lecteurs russo-phones, elle requiert une formation spécifique que les futurs professeurs reçoivent bien dans d'autres domaines (morphologie, littérature, et même, parfois, phonologie). Le grand mérite de la phonétique soviétique et russe est d'avoir accordé une place prépondérante à la phonétique corrective dans la formation des professeurs et des stagiaires étrangers. Sa limite est d'avoir poussé à l'extrême l'analyse des faits dans le seul champ de la phonétique articulatoire en n'établissant pas, ou alors fugacement, de corrélations avec les autres domaines de la discipline ou de disciplines connexes comme la psycholinguistique. Quoique la situation paraît changer ces dernières années.

Cet article est une mise au point incluant des données récentes. Elles constituent une toile de fond permettant à l'enseignant de comprendre, donc de gérer, certaines erreurs de production. Le travail en temps réel du professeur suppose préalablement un bon diagnostic de l'erreur et la recherche du procédé optimal pour chaque élève. Nous avons voulu montrer les bases du diagnostic et des procédures de remédiation en espérant que cela suscitera l'intérêt de nos collègues et non un réflexe apeuré. Combien d'entre nous avons opté pour l'enseignement de cette langue par amour de ses sonorités ?

ANNEXE

« Настя, где директор ?

— Он там, справа.

— А актриса ?

— Нина Кукушкина ? Вот она.

— Где Максим и Лида ?

— Вот они.

— А здесь справа, это не Попов ?

— Да, да, это Попов.

— А секретарша ?

— Она там, слева ».

Leçon 2 p 11 dans : Jouan-Lafont, V. et Kovalenko F., *Reportage*, Paris, Librairie du Globe, 1995

BIBLIOGRAPHIE

Антонова, Д.Н. ; Щетинина, М.И., *Фонетика*, Москва, Русский язык, 1982, 113 с.

Бернштейн, С.И., Вопросы обучения произношению (применительно к преподаванию русского языка иностранцам) в кн. *Вопросы фонетики и обучение произношению*, Москва, МГУ, 1975, 207 с.

Болла, К., *Атлас звуков русской речи*, Будапешт, изд. Академии Наук Венгрии, 1981, 160 с.

Братусь, Б.В. ; Вербицкая, Л.А., *Пособие по фонетике для иностранных студентов-филологов* Москва, Русский язык, 1983, 126 с.

Брызгунова, Е.А., *Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи* Москва, изд. Московского ун-та, 1984, 117 с.

Вовк, П.С., К проблеме управления речевой артикуляцией обучающегося в кн. *Вопросы обучения русскому произношению* Москва, МГУ, 1978, с. 9-22.

Федянина, Н.А., Проблемы обучения фонетике на курсах русского языка в кн. *Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев* Москва, 1983, с. 178-190.

Филичева, Т.Б. ; Чевелева, Н.А ; Чиркина, Г.В., *Основы логопедии* Москва, Просвещение, 1989, 221 с.

Колосов, К.М., Обучение фонетике : наука или искусство ? *Иностранные языки в школе*, 4/1979, с. 13-20.

Луканова, М.Г., Виды фонетической тренировки в соответствии со стадиями формирования и коррекции слухопроизносительных навыков, *Русский язык за рубежом*, 4, 1990, с. 15-20.

Любимова, Н.А., *Обучение русскому произношению*, Москва, Русский язык, 1982, 192 с.

Мазина, Л.З., Работа над интонацией на начальном этапе обучения как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции *Русский язык за рубежом*, 4, 1985, с. 23-29.

Оде, С., Перцептивный анализ интонации, в кн. *Проблемы фонетики*, Москва, Институт русского языка РАН, 1993, 199-211с

Рапанович, А.Н., *Фонетика французского языка*, Москва, Высшая Школа, 1973, 220 с. (изд. 2 ое).

Скалозуб, Л.Г. ; Ковалева, Л.С., Принципы построения упражнений к корректировочному вводному фонетико-графическому курсу русского языка для иностранцев в кн. *Вопросы теоритической и практической фонетики*, Москва, УДНПЛ, 1973, т.63, вып. 9, с. 145-166.

Стрелковская, В.П., Структура и методика проведения урока фонетики в период вводно-фонетического курса русского языка в кн. *Вопросы теоритической и практической фонетики*, Москва, УДНПЛ, 1973, т.63, вып. 9, с. 167-180.

Светозарова, Н.Д., Акцентно-ритмические интонации в русской спонтанной речи в кн. *Проблемы фонетики*, Москва, Институт русского языка РАН, 1993, с. 189-198.

Торсуева, И.Г., Сопоставление мелодических структур русского и французского языков *Русский язык за рубежом*, 1, 1974, с. 63-67.

Billières, M., Etude contrastive des systèmes vocaliques du russe et du français à la lumière de l'évolution de la méthodologie en phonétique corrective, *Actes du Colloque de l'APLV : « confronter nos approches »* 8-13 juillet 1985, Bordeaux, volume 1, pp. 41-54.

Billières, M., Crible phonique, crible psychologique et intégration phonétique en langue seconde, *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 19, n° 1988, pp. 5-29.

Billières, M., Théorie et pratique du rythme parolier en phonétique corrective, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° 9, 1992-1993, pp. 3-32.

Billières, M., Mémoire auditive, processus de compréhension et correction phonétique en langue étrangère, *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, Université de Toulouse-Le Mirail, 1997, n° 12, pp. 7-33.

Callamand, M., Les marques prosodiques du discours : premier inventaire, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 66, avril-juin 1987, pp. 49-70.

De Boysson-Bardies, B., *Comment la parole vient aux enfants* Paris, Odile-Jacob, 1996, 289 p.

Dolbec, J. et Santi, S., Effet du filtre linguistique sur la perception de l'accent : étude exploratoire. *Travaux de l'Institut de Phonétique d'Aix* Vol. 16, 1995, pp. 41-60.

Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* Paris, Hatier Crédif, 1987, 239 p (coll. LAL)

Gaonac'h, D. (éd.), Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, *Le français dans le monde*, série Recherches et Applications, n° spécial, février-mars 1990.

Kobersky, E. et Sepic, D., Some Russian phonetic mistakes and their correction by the application of the verbo-tonal method *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 17, pp. 59-70.

Konopczynski, G. et Tessier, S., Structuration intonative du langage émergent dans *Intonation* (Halford, B.K. ; Pilch, H. (Hrsq) Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1994, pp. 157-192.

Lambert, J. et Nespoulous, J.-L. (éd.), *Perception auditive et compréhension du langage*, Marseille, Solal, 1997, 356 p. (coll. Neuropsychologie).

Lhote, E., *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette F.L.E., 1995, 158 p (coll. Autoformation).

Mc Adams, S. et Bigand, E., *Penser les sons. Psychologie cognitive de l'audition*. Paris, Presses universitaires de France, 1994, 402 p.

Renard, R., *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier et CIPA Mons, 129 p, 1989 (3ème éd.).

Segui, J., Surdité phonologique et perception du langage, *Revue de Neuropsychologie*, 1993, vol. 3, n  4, pp. 397-406.

*Université de Toulouse-Le Mirail,
département des sciences du langage-
Laboratoire de neuropsycholinguistique Jacques Lordat*