

L'enseignement de la phonétique dans une classe multiculturelle*

par

Liliane Rodriguez
University of Winnipeg
Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

Qu'il s'agisse d'enseignement théorique ou correctif, un cours de phonétique destiné à une classe multiculturelle peut sembler problématique. Comment, en effet, présenter le matériau essentiel à cette discipline? Dans quelle langue puiser des exemples, pour que la matière enseignée soit accessible à tous? Et, quand il y a une visée corrective, comment composer et proposer des exercices toujours ciblés, répondant aux besoins spécifiques de chaque groupe ethnolinguistique? Dans cet article, nous proposons une démarche pédagogique qui transforme la difficulté initiale (une classe multiculturelle) en un atout, en une source de réflexion et d'exercices variés. Quatre étapes se sont avérées efficaces: identification de la base articulatoire commune des apprenants (l'anglais, en l'occurrence) et de leurs bases ancestrales (activité cognitive); insertion de la base commune à l'apprentissage du français (activité comparative); correction en français-cible (exercices globalisants préconisés en phonétique articulatoire et acoustique); intégration des infrabases, ou bases ancestrales, à la phase corrective (activités comparatives et interactionnelles). Pour chacune des étapes, des exercices types sont ici proposés, dans une proportion de 60 % de théorie contre 40 % de pratique. Ainsi, loin d'être exclues de la salle de classe comme elles le sont souvent, la langue maternelle ou ancestrale de l'apprenant et sa langue d'usage deviennent des composantes de son apprentissage phonétique.

* Version remaniée d'une communication présentée au congrès annuel du Conseil international d'études francophones (CIEF) qui a eu lieu à Strasbourg (France) du 20 au 27 juin 1992.

ABSTRACT

Whether the purpose is to teach theory or to correct and refine the learner's oral performance, a course in Phonetics offered to a multicultural French as a Second Language (FSL) class first appears as an insuperable challenge: how should essential linguistic material be presented? In which languages should examples be sought? What corrective strategies are best adapted to the various backgrounds and needs of attending ethnolinguistic groups? This article proposes a pedagogical progression in which the initial obstacle – the linguistic diversity of the learners – is changed into an asset, a source of reflection, and becomes a didactic tool to create a new range of drills. This four-stage progression was successfully tested in our classes: define the common ground in the learners' speech-habits (English in this case) and the specific ancestral phonetic profile of each learner (a cognitive activity); monitor the source-language habits shared by the learners (English) into target-language practice (a comparative activity); set-up corrective exercises in the target-language (articulatory and acoustic method); integrate ancestral linguistic speech-habits (here defined as *infrabases*) into the corrective process (a comparative and interactional activity). Examples of corrective exercises are described for each phase, and a 60 % theory - 40 % practice time-distribution is recommended. In this didactic approach, source-languages (a number of two per learner in a multicultural class) become dynamic factors in a Phonetics course instead of being expelled from the classroom, as they most often are.

Introduction: qu'est-ce qu'une classe multiculturelle?

Pour certains, le multiculturalisme est une idéologie; pour d'autres, c'est un argument électoral; pour d'autres encore, un aménagement de la politique d'immigration; mais pour les professeurs canadiens, c'est une réalité quotidienne, quels que soient la discipline enseignée ou le niveau de l'enseignement (primaire, secondaire, universitaire).

Les chiffres attestent cette réalité. Au Manitoba, le groupe le plus important est constitué de 224 000 personnes d'origine britannique, mais 96 200 sont d'origine allemande, 70 000 mennonite, 55 700 française, 50 000 amérindienne, 27 900 hollandaise, 8 720 chinoise, 8 200 italienne, 7 300 portugaise, 6 000 antillaise, etc.¹

Cette diversité linguistique se reflète dans le microcosme des cours de phonétique où, aujourd'hui, le tiers des étudiants provient de communautés linguistiques variées (8 sur 23, en 1987, par exemple). Chaque année, cette proportion se maintient ou s'accroît, témoin d'une diversité ethnolinguistique qui se confirme.

En termes linguistiques et didactiques, comment se traduit cette réalité? Dans une classe multiculturelle, les étudiants présentent une base articulaire variable. (Une *base articulaire* est l'ensemble des habitudes de prononciation communes aux locuteurs d'une même langue. Par exemple, l'antériorité linguale, la labialisation et la tension musculaire sont des composantes importantes de la base articulaire du français.)

Étant d'origine ethnolinguistique variée, les locuteurs manitobains ont généralement une *base articulaire commune* qui est celle de leur *langue d'usage* (l'anglais, dans le cas du Manitoba). Mais, un certain nombre d'entre eux (35 %, dans nos cours, avons-nous dit) ont une *base articulaire double*: celle de la langue d'usage et celle de la *langue ancestrale* (italien, allemand, mandarin, etc.). La langue ancestrale est, en fait, la langue maternelle, mais concurrencée par la langue d'usage. Selon les communautés ou les individus, ces deux langues peuvent alterner dans un même contexte ou être chacune réservée à des situations spécifiques. Le terme *langue de départ* que nous emploierons parfois ci-après désigne autant la langue ancestrale que la langue d'usage, mais nous verrons que la distinction entre ces deux langues de départ est nécessaire pour obtenir une amélioration maximale de la performance orale.

Face à cette mosaïque linguistique, comment un professeur de phonétique générale et corrective peut-il donner un enseignement qui, pour réussir, doit être ciblé, adapté à son auditoire? Comment peut-on obtenir la mise en place d'un nouveau système phonologique unique (le français) dans un groupe présentant des systèmes phonologiques divers ou doubles? Comment peut-on résoudre des problèmes individuels ponctuels sans démotiver le reste du groupe? Notre propos sera de montrer comment, au lieu d'être un obstacle, la langue maternelle ou la langue d'usage et la diversité linguistique peuvent devenir des instruments d'apprentissage, dans le cadre du *modèle* de cours que nous proposons ici.

Division du temps de classe

Avant de décrire ce modèle, il faut mentionner les résultats obtenus par d'autres modèles récents où l'enseignement du français langue seconde est exclusivement centré sur la langue-cible (le français), notamment dans les cours de conversation et dans les programmes d'immersion française en place dans les écoles secondaires. La langue de départ des apprenants n'y est pas prise en considération; elle est même, souvent, totalement et artificiellement exclue de la salle de classe: élèves et professeur s'interdisent formellement tout mot, exemple ou explication en anglais. Cette option pédagogique conduit à des résultats acceptables aux niveaux débutant et intermédiaire, et à condition d'avoir une classe homogène, en l'occurrence composée d'anglophones. Toutefois, quand cette méthode par imprégnation est la seule stratégie employée, le seuil, rapidement atteint du niveau intermédiaire, est rarement dépassé; et même ce seuil est difficilement atteint dans une classe multiculturelle.

En outre, ce type d'enseignement n'incorpore que peu d'explication théorique (voire aucune) de la prononciation. La phonétique, en tant que discipline, n'y est pas représentée (alors qu'il existe des moyens pédagogiques pour initier les plus jeunes à la phonétique). La performance orale n'y est, à aucun moment du cours, considérée comme une fin, mais seulement comme un moyen. Paradoxalement, elle s'avère un moyen peu perfectionné, justement parce qu'elle n'est jamais étudiée en soi, parce qu'elle ne bénéficie pas du recul et de l'approfondissement qu'offre un enseignement plus théorique.

Pour ces deux raisons – la focalisation exclusive sur la langue-cible et le rejet de tout enseignement phonologique théorique –, de très nombreux étudiants en français langue seconde parviennent à l'université avec des lacunes plus ou moins vastes et des habitudes fossilisées, malgré leurs nombreuses années d'apprentissage en français. Leur compétence en phonétique, quand elle existe, se limite à des bribes de théorie (confusion entre des sons similaires ou ignorance des données physiologiques les plus simples). Leur performance orale est aussi souvent lacunaire: difficultés d'élocution dans les mots plurisyllabiques, compréhension imparfaite de certains phonèmes, intonation fautive, etc.

Le cours de phonétique dans lequel ils s'inscrivent alors doit donc répondre à une double nécessité: d'une part, la nécessité d'une composante théorique (présentation anatomique et physiologique de l'appareil phonatoire, analyse de chaque son en traits articulatoires et acoustiques, enseignement de l'alphabet phonétique international (API), etc.); d'autre part, la nécessité d'une composante pratique, d'une mise en oeuvre des données théoriques. La composante théorique est une exigence au niveau universitaire, mais, à tous niveaux, quelques éléments bien choisis de théorie s'avèrent utiles car ils donnent la direction à suivre pour progresser, et permettent d'intégrer un acquis linguistique – la(les) langue(s) de départ – à la découverte d'une langue étrangère.

Dans le *modèle* que nous proposons, cours d'initiation phonétique de niveau universitaire, la composante théorique occupe 60 % du temps de classe, fournit des instruments d'analyse d'ordre articulatoire, acoustique et prosodique, et trouve un champ d'application immédiat chez les apprenants eux-mêmes – applications qui forment la composante pratique du cours, soit 40 % du temps de classe.

Cette répartition globale (60 % – 40 %) répond à une division plus précise, et vérifiée par notre expérience: un quart du temps peut être consacré à l'acquisition des concepts en prenant des exemples dans la langue d'usage, au lieu de la rejeter; un quart du temps est employé à insérer la base articulatoire commune à l'apprentissage de la langue-cible; un quart du temps est occupé par des pratiques correctives fondées sur la langue-cible (mais non exclusivement, comme c'était le cas dans les modèles récents); enfin, le dernier quart du temps de classe servira à la détection des bases ancestrales et à leur exploitation didactique. C'est précisément cette division que nous allons suivre dans le reste de cet exposé.

Acquisition des concepts et détection de la base commune

La base articulatoire provient d'un vécu phonologique, d'une formation auditive, de réflexes articulatoires acquis (habitudes vélaires, apicales, etc.) qui peuvent freiner ou accélérer les performances orales dans une langue-cible. Il est donc essentiel de découvrir cette base commune, de discerner ce qui était jusqu'alors invisible.

Cette exploration, qui est une activité de type cognitif, ne peut se faire qu'avec des connaissances théoriques suffisantes. Ces concepts nécessaires seront vite assimilés s'ils sont illustrés par des exemples tirés de la langue d'usage plutôt que de la langue-cible. Venant de l'anglais, les exemples seront observables à coup sûr et conduiront à une perception précise des données physiologiques.

Prenons le chapitre de l'articulation (ou ensemble des mouvements des organes vocaux modifiant le chenal expiratoire). Ce concept sera vite et bien compris des anglophones si l'on soumet d'abord à leur observation des oppositions qui leur sont familières. Par exemple, le [i:] de *leap* et le [u:] de *loop* suffiront à révéler, par une pratique immédiate et naturelle, ce qu'est la labialisation.

La découverte de la base articulaire de départ ne peut se limiter à l'aspect phonétique. Certains concepts de phonologie sont des outils théoriques indispensables au perfectionnement phonétique en langue étrangère. Là encore, les premiers seront tirés de la langue d'usage pour favoriser l'assimilation des concepts.

Pour comprendre, par exemple, ce qu'est un système phonologique, il faut connaître la magistrale démonstration qu'a faite Nicolas Troubetzkoy de la *surdité phonologique*:

Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonologiques pertinentes pour individualiser les phonèmes [...] Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais, en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le *crible phonologique* de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions (Troubetzkoy, 1986, p. 54).

Une appréciation erronée des phonèmes du français conduira, par exemple, un anglophone à répéter /si'kjaɾ/ au lieu de /psi'kjaɾ/ tant que les modèles qui lui seront proposés

seront énoncés sur un débit normal, sans mise en relief théorique et pratique particulière. On expliquera donc que l'invisibilité du /p/ initial est une habitude articulatoire associée à un réflexe de lecture acquis en langue de départ, ce son étant généralement² muet dans les mots anglais commençant par «ps». Dans la pratique, une prononciation correcte du groupe /ps/ à l'initiale s'acquiert facilement chez les anglophones parce que ces deux phonèmes existent en anglais, et que /p/ se présente souvent à l'initiale en association avec /ʃ/, son proche de /s/ d'un point de vue articulatoire. La prise de conscience de cet élément phonologique, associée à des exercices de phonétique corrective tels qu'un accent d'insistance [ˈpsiˈkjaɪtɹ] et une syllabation [psi-kjaɪtɹ], aboutit très rapidement à une bonne audition et au redressement total de cette tendance.

Toutefois, la correction peut se révéler difficile, dans le cas de phonèmes n'existant pas en langue de départ. C'est, pour un anglophone, le cas des quatre voyelles nasales dont il parvient mal à distinguer et à reproduire les timbres distincts (et souvent distinctifs). Il est possible de traiter ce problème comme un cas de surdité partielle en procédant à des exercices de discrimination auditive spécifiques. C'est ce que recommande Raymond Renard (1973 et 1979) dans sa méthode de correction verbo-tonale.

Les exemples qui précèdent montrent comment l'acquisition des concepts et la détection de la base articulatoire peuvent se combiner dans 25 % du temps de classe. Les concepts-clefs apprennent aux étudiants à tracer leur profil articulatoire et phonologique collectif, et les préparent à s'exercer à un deuxième type d'activité d'ordre systématiquement comparatif.

Insertion de la base articulatoire commune dans l'apprentissage de la langue-cible

La base articulatoire commune, une fois détectée grâce aux concepts étudiés, peut être largement exploitée dans une approche corrective de type ponctuel et comparatif. Des éléments extraits de l'anglais sont alors utilisés comme instruments d'approche dans l'acquisition du français au lieu d'être systématiquement rejetés.

Dans cette perspective, l'enseignant peut présenter, par exemple, un phonème français avec la liste complète de ses traits

articulatoires et acoustiques, et choisir, parmi les phonèmes anglais, un phonème similaire, qui servira de point de repère, et dont seront présentés seulement les traits qui le rapprochent le plus du phonème français. L'attention des étudiants se trouve ainsi orientée vers le trait qui est correctivement le plus important pour eux parmi tous les traits du phonème-cible.

Cette analyse comparative préalable située sur un plan théorique permet aux participants de modifier leurs réflexes articulatoires tout en travaillant dans une direction dont ils sont pleinement conscients. Selon la célèbre définition de Saussure, «la parole est [...] un acte individuel de volonté et d'intelligence» (Saussure, 1973, p. 30). Dans l'approche corrective que nous décrivons, la parole en langue-cible répond aussi à cette définition.

Prenons comme exemple l'enseignement de la voyelle-cible [i] tel qu'il se déroulerait en classe. Dans une première étape, l'enseignant dresse la liste des traits articulatoires du [i] français (voyelle orale, très fermée, antérieure, étirée et tendue) et la liste des traits acoustiques (son périodique, très aigu, généralement bref, de timbre clair, de spectre très diffus et musicalement classé parmi les bécarrés).

Le point de repère extrait de l'anglais qui s'impose ici est le [i:] long anglais, comme celui de *deep*. Le professeur pourra convier un participant de langue maternelle anglaise à prononcer ce son. À la relecture comparative des traits articulatoires, on insistera sur le fait que le [i] français est *plus* fermé, *plus* tendu et *plus* antérieur que le [i:] long anglais. À la relecture comparative des traits acoustiques, on soulignera le fait que, même allongé (dans «pige» ou «dise»), le [i] français n'est jamais aussi long que ce [i:] anglais. On résumera la leçon en disant que le [i] français est aussi tendu que le [i:] long anglais et que sa durée se situe généralement entre celle du «i bref» et celle du «i long» anglais.

Dans ces séries d'exercices de type comparatif, on pourra aussi traiter de difficultés moins courantes, plus individuelles, comme la nasalisation des voyelles orales. En effet, certaines *tendances*³ sont plus répandues que d'autres parmi les locuteurs ayant une même langue d'usage.

On voit donc comment la langue de départ (commune, pour l'instant) peut être exploitée par l'enseignant et associée à

la langue-cible dans l'élaboration d'exercices correctifs. Bien sûr, la langue-cible elle-même, commune elle aussi à tous les apprenants d'une classe multiculturelle, fournit la majorité des exemples, mais ces exemples, nous l'avons vu, doivent être triés en fonction des caractéristiques de la base articulatoire de départ.

Pratiques correctives fondées sur la langue-cible

La langue-cible offre aussi toutes ses ressources verbales (phonologiques, lexicales, grammaticales, etc.) et non verbales (geste articulatoire, proxémique, etc.) comme moyens d'améliorer les performances orales, selon une perspective corrective globalisante. Ce type d'exercices, préconisé par la méthode verbo-tonale (Guberina, 1965), peut occuper 25 % du temps de classe, et non sa totalité ou sa presque totalité.

L'exploitation, par exemple, d'un environnement facilitant, est un procédé efficace, où un phonème-cible est placé avant ou après un autre phonème choisi pour des traits articulatoires ou acoustiques semblables à ceux du phonème-cible.

Prenons comme exemple la tendance qu'ont les anglophones à dire [ju] au lieu de [y], dans «unique», «universel», etc. On peut d'abord cerner la faute en fonction des traits étudiés et discerner que cette palatalisation signale un effort d'antériorité qui n'a pas abouti, et une conscience du caractère aigu du phonème /y/. On proposera ensuite des exercices correctifs composés selon des schémas intonatifs ou rythmiques propres au français. Des phrases courtes débutant sur un /y/ initial très bref et très accentué peuvent conduire au résultat voulu: – Une place pour vous? – Une? Non, trois! – Une bière, s'il vous plaît!, etc.

Les traits articulatoires et acoustiques de la langue-cible peuvent aussi fournir de nombreux exercices efficaces. Précédé d'une consonne occlusive labiale et suivi d'un son aigu, le /y/, bien entouré, aura de meilleures chances d'être labialisé correctement, sans être palatalisé. Des mots comme «muse», «puce», «abuse» seront choisis, plutôt que «mule», «sur» ou «allume». On essaie ainsi de rendre l'erreur physiquement impossible.

S'il est indispensable, au début, de proposer un contexte

facilitant optimal, on pourra, en fonction des progrès obtenus, aborder des contextes de plus en plus entravés et finir par un environnement minimal. On peut procéder de la même manière, que ce soit pour les phonèmes isolés, la phonétique combinatoire ou la prosodie.

Ayant acquis les concepts essentiels tout en cernant la base articulatoire de la langue d'usage, ayant intégré cette base au processus correctif, ayant exploité diverses ressources de la langue-cible, il reste à traiter des difficultés ou des avantages liés à la base articulatoire des langues ancestrales.

Utilité didactique des bases articulatoires ancestrales

Dans une classe multiculturelle, il faut dissocier les difficultés dues à la langue d'usage (les anglicismes de prononciation, en l'occurrence) et celles dues aux langues ancestrales.

Cette dissociation ne peut se faire qu'à ce moment du cours, une fois que les instruments d'analyse ont été acquis et déjà mis en pratique dans la détection de la base de départ commune. Sous, dans, à travers et malgré la base articulatoire commune, l'enseignant peut lire un système phonologique antérieur que le locuteur croit inexistant ou avait cru effacé. Ce système antérieur, celui de la langue maternelle (minoritaire, souvent cantonnée à des fonctions ancestrales familiales et religieuses), laisse des traces détectables sous la base dominante de l'anglais. Ces traces forment ce que nous appellerons une *infrabase articulatoire*. Le préfixe «infra», emprunté à la géologie, nous semble, mieux que tout autre, définir cette réalité à la fois antérieure et simultanée de la langue ancestrale où s'est implantée la langue d'usage selon un processus à la fois temporel et spatial.

La dissociation de ces deux bases permet de traiter d'abord les habitudes dues à l'anglais puisqu'elles sont généralisées, à des degrés divers, chez tous les apprenants, et en accroissement parmi les minoritaires linguistiques: absence de détente finale pour les consonnes, schémas intonatifs inversés, etc.

Cette dissociation aide à repérer les difficultés d'apprentissage spécifiques à chaque infrabase ancestrale et à les traiter selon la progression adoptée pour celles de la base

d'usage (exercices comparatifs, puis globalisants). C'est ainsi que nous avons été amenée à renforcer la tension du son [p] chez un arabophone et la labialité de [j] et [ɟ] chez une étudiante d'origine grecque, à alléger la tension du [s] qui rendait le son [z] impossible chez un hispanophone; à renforcer l'acuité du son [y] chez des italophones, à préciser le point d'articulation de [b] et de [v] chez des hispanophones et des nippophones, etc.

Cette dissociation (base d'usage – infrabase ancestrale) permet aussi d'identifier ce qui, dans l'infrabase, facilite l'apprentissage du français: le [y] chez les locuteurs mennonites, la stabilité vocalique chez les italophones, etc. Ces étudiants n'auront pas besoin d'exercices sur ces points-là.

Cette dissociation permet enfin de cerner les cas où l'infrabase renforce «négativement» la base d'usage, d'où, par exemple, la confusion entre [ʒ] et [ã] et la tension excessive de /p/, /t/ et /k/ à l'initiale, que l'on trouve à la fois chez les anglophones et les locuteurs d'origine allemande ou mennonite. Le fait que les deux bases de départ coïncident sur ces points produit un effet cumulatif qui requiert beaucoup d'exercices correctifs.

On voit qu'il est ainsi possible de composer des gammes d'exercices visant à un affinement de la performance phonétique, dans le cadre d'un enseignement plus personnalisé, et qui ne pénalise pas ceux qui ont une base articulatoire double.

Notons que les apprenants à base articulatoire double ne sont pas les seuls à bénéficier de cette approche. Les exemples procurés par les infrabases mettent en lumière des sons variés et servent à améliorer les facultés de discrimination auditive de tous les étudiants de la classe. La reconnaissance des particularités phonétiques de l'autre peut aider chacun à prendre conscience des siennes ou, tout au moins, à concevoir l'existence de sa propre altérité – même si elle est plus difficilement audible.

Les bénéfices obtenus par la dissociation des deux bases de départ ne sont pas seulement d'ordre pédagogique ou didactique. Il en est aussi d'ordre sociologique. L'insertion dans le cours d'exemples extraits de langues ancestrales autres que l'anglais ou le français invite les étudiants directement concernés à redécouvrir, sous un jour revalorisant, leur origine ethnique respective par le biais du cours de phonétique. Cela ne

va pas sans vaincre quelques résistances initiales, car nombreux sont ceux qui souffrent de ce qu'on pourrait appeler un «complexe de diglossie». La volonté d'intégration sociale va souvent de pair, chez les néo-Canadiens, avec leur assimilation linguistique. Cette double évolution implique un rejet conscient ou inconscient, mais jamais totalement réalisé, de la langue ancestrale. Une fois donc ces résistances outrepassées, la classe entière bénéficiera de la variété de démonstrations faites par les étudiants, et non exclusivement par le professeur. Dans l'un de nos cours, par exemple, le [l] géminé du segment «une seule limite» a été magnifiquement démontré par un Polonais, et le [t] géminé de «netteté» par une Italienne. Ces participants ont ainsi été engagés dans une activité aussi didactique que revalorisante.

Les infrabases ont donc un rôle à jouer. Elles sont une mine d'activités didactiques: révision et applications supplémentaires de procédés d'analyse d'abord employés pour détecter la base commune; études comparatives latérales; activités interactionnelles précieuses dans un cours de phonétique.

Conclusion: pour un enseignement contextuel

Que conclure sinon que l'enseignement de la phonétique dans une classe multiculturelle est essentiellement contextuel. De même que tout enseignement phonétique théorique ne se limite pas à la description des phonèmes isolés d'une langue mais inclut les transformations subies par les phonèmes placés en contexte, l'enseignement de la *phonétique corrective* ne peut se limiter à la description intrinsèque et exhaustive des traits articulatoires, acoustiques ou phoniques d'une langue-cible. Cet enseignement ne peut être ni totalement théorique ni exclusivement appliqué.

Pour être à l'image dynamique de son objet – la *parole*, dans sa diversité, son individualité, ses résistances et sa malléabilité –, le modèle que nous avons proposé divise donc le temps de classe en quatre parties sensiblement égales, chacune étant réservée à des *activités didactiques complémentaires*: *cognitives* pour l'acquisition des concepts par l'exploration (et non plus le rejet) de la langue d'usage commune; *comparatives* pour l'intégration de cette base à l'acquisition du français; *globalisantes* pour les pratiques correctives fondées sur la langue-cible; *interactionnelles* pour l'utilisation didactique des infrabases

ancestrales. Au lieu de faire entrave à l'apprentissage, la réalité multiculturelle, mise en relief dans la quatrième partie du cours, acquiert un rôle didactique.

Dans les quatre parties de notre modèle alternent régulièrement théorie et pratique, contextes de départ et contexte-cible. Les participants découvrent ainsi que leur salle de classe n'est pas seulement une salle de conférence, mais un laboratoire de langue, le creuset multiculturel où se forment leur compétence et leur performance.

NOTES

1. Ces statistiques sont tirées de *Ethnobank* (1990-1991), Manitoba Multicultural Resources Centre, University of Winnipeg.
2. Daniel Jones (1967) atteste que [p] est prononcé par certains locuteurs dans «pseudo» et ses dérivés, et dans certains termes médicaux.
3. Ces *tendances* sont classées par ordre de préférence et accompagnées d'exercices correctifs dans notre ouvrage (Rodriguez, 1991, p. 117-430).

BIBLIOGRAPHIE

- GUBERINA, Pierre (1965) «La méthode audio-visuelle et structurale globale», *Revue de phonétique appliquée*, vol. 1, p. 8-21.
- JONES, Daniel (1967) *Everyman's English Pronouncing Dictionary*, London, Dent, 544 p.
- RENARD, Raymond (1973) «Les appareils Suvag et Suvag Lingua», *Revue de phonétique appliquée*, vol. 27-28, p. 3-15.
- (1979) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier, 129 p.
- RODRIGUEZ, Liliane (1991) *Parole et musique, méthode de phonétique corrective*, Saint-Boniface, Les Éditions des Plaines, 446 p.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1973) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 510 p. (édition critique préparée par Tullio de Moro)
- TROUBTEZKOY, Nicolas S. (1986) *Principes de phonologie*, Paris, Éditions Klincksieck, 396 p.

(Acceptation définitive en mars 1993)