

Nataša V. Ignjatović¹

Université de Niš

Faculté de philosophie²

Département de langue et littérature françaises

<https://orcid.org/0009-0001-4454-7636>

DÉMARCHE DIFFÉRENCIÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE PHONÉTIQUE ET PHONOLOGIE DU FRANÇAIS

Les groupes-classes en première année d'études de langue et littérature françaises à la Faculté de philosophie de l'Université de Niš sont le plus souvent hétérogènes, composés d'étudiants de différents niveaux du FLE : tout débutant, élémentaire et intermédiaire. C'est la raison pour laquelle l'enseignant pourrait mettre en place une approche diversifiée afin de réaliser les objectifs du cours qui correspondent aux besoins et au niveau langagier des étudiants. Dans cet article nous nous penchons sur les cours de phonétique et phonologie du français pour montrer de quelle manière un groupe-classe d'étudiants de différents niveaux du FLE et de différents besoins en phonétique et phonologie peut être géré par l'enseignant, à l'aide des modalités de travail appropriées et de la mise en place d'une démarche différenciée afin d'atteindre les objectifs phonétiques.

Mots-clés : activités phonétiques, pédagogie différenciée, étudiants, groupe-classe hétérogène, FLE.

1. Introduction

D'après le curriculum des études initiales de langue et littérature françaises à la Faculté de philosophie de l'Université de Niš, *Phonétique et phonologie de la langue française 1 et 2* sont des matières obligatoires au premier et au deuxième semestre de la première année, plus précisément deux séances théoriques et deux séances de travaux dirigés par semaine sont prévues. Les groupes-classes d'étudiants étant hétérogènes, composés d'apprenants du niveau débutant, élémentaire et intermédiaire du FLE, une approche pédagogique différenciée s'impose comme un choix convenable dans l'enseignement de phonétique et phonologie³ du français. Dans cet article nous nous proposons de décrire

1 natasa.ignjatovic@filfak.ni.ac.rs

2 Cet article est rédigé dans le cadre du projet scientifique *Les langues, les littératures et les cultures romanes et slaves en contact et en divergence* N° 1001-13-01 approuvé par la Faculté de philosophie de l'Université de Niš, et soutenu par l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et l'Ambassade de France en Serbie.

3 En ce qui concerne les domaines d'études de la phonétique et de la phonologie, nous nous référons à l'argumentation de Gudurić (2023 : 102) qui, en expliquant le choix de la première partie du titre de son article « Phonétique vs phonologie », dit qu'il provient de « la différence méthodologique de deux disciplines » mais que le titre « phonétique et phonologie » pourrait aussi convenir car « les deux disciplines en synergie donnent des informations complètes sur ce qui est systémique (le système phonologique) et sur ce qui est une réalisation immédiate (la nature et le comportement des sons dans les chaînes parlées) ». De plus, dans

la démarche pédagogique, les modalités de travail diversifiées et les activités phonétiques correspondant aux besoins du public cible au sein d'un groupe-classe de phonétique et phonologie, de niveaux du FLE différents.

Les cours de phonétique et phonologie du français au niveau universitaire, comprennent le travail sur la compétence phonologique, visant la maîtrise phonologique au niveau segmental (les voyelles, les semi-voyelles et les consonnes) et au niveau suprasegmental de la parole (l'accentuation, le rythme, l'intonation, l'enchaînement consonantique, l'enchaînement vocalique, les liaisons, etc). Les activités utilisées pour atteindre les objectifs phonétiques englobent la perception et la prononciation des sons, la perception et l'emploi des traits prosodiques (l'accent, le rythme, l'intonation), le repérage et l'emploi des enchaînements et des liaisons, les activités de transcription phonétique, les activités se rapportant à la relation sons-graphies, les activités de lecture, les dictées, la compréhension des documents audio, etc. De plus, l'enseignant recourt aux méthodes de correction phonétique en fonction des problèmes de prononciation diagnostiqués auprès du public cible. D'après notre expérience pédagogique en classe de FLE, les apprenants qui ont un niveau du FLE, ne l'ont pas nécessairement en toute compétence langagière ni en compétence phonologique. C'est-à-dire que leur niveau par compétence peut être différent : par exemple, un apprenant peut avoir le niveau B1 en compréhension écrite et le niveau A2 en compréhension orale. Quant à la phonétique, on remarque que les apprenants de même niveau du FLE qui ont déjà appris le français ont différents niveaux en compétence phonologique. On observe aussi les variations en compétence phonologique entre les apprenants de différents niveaux du FLE : par exemple, un apprenant débutant peut facilement percevoir et produire correctement certaines voyelles du français qui n'existent pas dans sa langue maternelle tandis qu'un apprenant ayant le niveau B2 du FLE peut hésiter entre deux voyelles dans la parole spontanée ou lors de la lecture, les deux apprenants ayant une langue maternelle commune; ou bien, en ce qui concerne la place de l'accent en français, il se peut que les apprenants ayant un niveau élémentaire du FLE maîtrisent l'accentuation du groupe rythmique tandis que les apprenants du niveau B1 accentuent chaque mot du groupe rythmique. Ceci peut s'expliquer d'une part par des théories se rapportant à l'appropriation du système phonologique de la langue étrangère ainsi que par l'interférence avec la langue maternelle, et d'autre part par les facteurs personnels, la progression individuelle et la fossilisation de mauvaises habitudes de prononciation.

Selon la théorie de Trubetzkoy on n'est pas capable de percevoir les sons d'une langue étrangère s'ils n'existent pas dans notre langue maternelle car on les perçoit à travers le « crible phonologique » de notre langue maternelle et de ce fait on ne peut pas les reproduire (CUQ, GRUCA 2009 : 180). La théorie de « l'âge critique » dit qu'après la puberté il n'est pas possible d'acquérir l'accent des natifs d'une langue étrangère ce qui est dû à la diminution de la plasticité du cerveau (PENFIELD ET ROBERTS 1963, dans

le livre de S. Gudurić (2009) qui figure parmi des ouvrages de référence pour les matières *Phonétique et phonologie de la langue française 1 et 2*, l'auteure constate que « dans la linguistique contemporaine il est habituel que des études liées à l'acoustique et à la perception des chaînes parlées se rapportent à la phonétique tandis que la phonologie étudie les systèmes des sons des langues arrangés selon les principes des traits distinctifs et des paires minimales » (GUDURIĆ 2009 : 10–11). D'après Léon (2011 : 17–18) la phonétique étudie « la substance de l'expression » tandis que la phonologie ou « phonétique fonctionnelle » étudie « la forme de l'expression ».

CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES 1998 : 21). Comme on le trouve chez Guimbretièrre (1996), selon « la théorie de l'interférence » après l'âge de dix ans il n'est pas possible d'entendre et de produire ensuite les sons qui n'existent pas dans la langue maternelle de l'apprenant, alors l'apprenant va recourir aux sons de sa langue maternelle en produisant les sons proches ou similaires (GUIMBRETIÈRE 1996 : 17). Mais, cela a été remis en question car selon les recherches le cerveau est flexible toute la vie et donc il est possible que les adultes s'approprient la prononciation d'une langue étrangère (LAURET 2007 : 27). De même, comme le dit Lauret (2007 : 27), en faisant appel à Celce Murcia (1996), la théorie de l'âge critique « néglige les différences entre les paramètres d'acquisition d'une nouvelle langue entre enfants et adultes, tels que l'exposition à la langue-cible, les attentes linguistiques des interlocuteurs natifs, la perméabilité de l'ego, l'attitude vis-à-vis de la nouvelle langue et le type de motivation ». Cyr note aussi des facteurs personnels, en parlant des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère pour lesquelles un apprenant va opter : le style d'apprentissage, la tolérance à l'ambiguïté, la réflexion et l'impulsivité ainsi que l'extraversion et l'introversion (CYR 1998 : 82–87).

Lhote a introduit la théorie du « paysage sonore » où le rythme et l'intonation ont un rôle primordial, selon laquelle une écoute active est essentielle. Elle propose alors le modèle de perception, compréhension et production (LHOTE, dans ŠOTRA 2006 : 141 et dans GUIMBRETIÈRE 1996 : 57). Autrement dit, en écoutant une langue étrangère, on développe la capacité à percevoir pour pouvoir ensuite intégrer le nouveau système phonologique.

L'enseignant aurait le rôle de la personne qui facilite le processus d'apprentissage, qui aide ses apprenants à réaliser leurs potentialités afin qu'ils puissent s'approprier la compétence phonologique. Selon Lauret « l'enseignant doit toujours s'efforcer de favoriser l'acquisition maximale » en prononciation des apprenants (LAURET 2007 : 22). Néanmoins, une classe homogène de phonétique et phonologie du français serait peu réaliste (d'ailleurs ce n'est pas un objectif visé) d'autant plus que chaque apprenant est censé progresser à son propre rythme, selon sa motivation et son style d'apprentissage.

En ce qui concerne la progression par niveau, selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues, volume complémentaire* (dorénavant CECRL VOLUME COMPLÉMENTAIRE 2018 : 142), dans la grille qui se rapporte à la maîtrise phonologique, on peut lire ce que les apprenants devraient atteindre en compétence phonologique. Par exemple, dans le domaine de la prosodie au niveau B2, « l'influence des autres langues qu'il/elle parle est notable » et quant à l'articulation des sons « le tout est intelligible malgré quelques erreurs systématiques de prononciation » (CECRL VOLUME COMPLÉMENTAIRE 2018 : 142). Donc, on vise l'intelligibilité et même au niveau B2 on reconnaît les erreurs de prononciation et l'influence des autres langues. En ce qui concerne les niveaux élémentaires, on sous-entend une implication active de la part de l'interlocuteur : par exemple, dans le descriptif qui se rapporte à la prosodie du niveau A1, l'interlocuteur est censé être « coopératif » ou bien, dans le descriptif relatif à l'articulation des sons au niveau A2 on s'attend à ce que l'interlocuteur « fasse l'effort de comprendre certains sons spécifiques » (CECRL VOLUME COMPLÉMENTAIRE 2018 : 142).

2. Les besoins des apprenants en classe de phonétique et phonologie du français

Si l'on se réfère à nos groupe-classes d'étudiants en langue et littérature fran-

çaises, on peut constater que les étudiants de tous les niveaux du FLE (débutant, élémentaire, intermédiaire), ont des besoins communs en phonétique et phonologie du français qui s'inscrivent d'ailleurs dans le programme de la matière ainsi que des besoins spécifiques en fonction de leur niveau en compétence phonologique. Donc, en nous appuyant sur l'échelle de CECRL VOLUME COMPLÉMENTAIRE (2018 : 142) se rapportant à la compétence phonologique par niveau, nous pouvons sélectionner quelques objectifs phonétiques⁴ spécifiques à atteindre, vu les difficultés persistantes à tous les niveaux du FLE :

- a) les objectifs phonétiques se rapportant à la structure segmentale :
 - la perception et la production des voyelles (notamment de celles qui n'existent pas dans la langue maternelle⁵ des apprenants) ;
 - la perception et la production du [ə] instable ;
 - la relation phonèmes – graphèmes correspondantes afin d'intégrer parallèlement les règles d'orthographe ;
- b) les objectifs phonétiques se rapportant à la structure suprasegmentale :
 - la place de l'accent pour s'approprier l'accent du groupe rythmique ;
 - la segmentation en groupes rythmiques ;
 - l'intonation ;
 - l'emploi des enchaînements et des liaisons.

Tout au long de l'enseignement, à part l'analyse des besoins des apprenants, l'enseignant exerce aussi sa pratique réflexive : il suit la progression des apprenants, identifie les difficultés et prépare les activités afin d'y remédier, tout en valorisant les acquis en compétence phonologique de ses apprenants. La classe est alors un lieu dynamique où les apprenants peuvent développer leurs capacités, suite au retour donné par l'enseignant.

3. La différenciation pédagogique en classe de FLE

Selon Cuq, la pédagogie différenciée comprend deux possibilités : utiliser des supports variés et différencier les démarches pédagogiques, varier les modalités de travail ou utiliser des approches différentes comme observation, analyse, etc. et utiliser/proposer des activités « en fonction du profil de chacun », c'est-à-dire que les groupes peuvent être faits selon des critères tels que le résultat de l'évaluation, le choix de l'apprenant ou bien selon les difficultés pour effectuer une tâche (CUQ 2003 : 190–191). Selon le même auteur, la démarche différenciée ne doit pas être utilisée en classe hétérogène tout le temps mais les activités différenciées et l'apprentissage se rapportant à tout le groupe-classe peuvent se succéder (CUQ 2003 : 191). En effet, après les activités destinées à tout le groupe-classe, les apprenants peuvent être répartis en groupes ou en binômes en fonction du niveau et travailler sur les tâches données ou bien on peut faire des groupes d'apprenants de différents niveaux qui, travaillant sur une tâche, peuvent coopérer et répartir entre eux les parties de la tâche : par exemple, les apprenants ayant un niveau débutant et élémentaire vont contribuer en travaillant sur les aspects qui correspondent à leur niveau langagier tandis que les apprenants du niveau intermédiaire et avancé peuvent travailler sur les autres activités pour ensuite effectuer et compléter la tâche commune. Ainsi, on

⁴ Cette liste n'est pas exhaustive.

⁵ Selon Šotra, pour les apprenants serbophones, les voyelles orales [y, e, ε, ø, œ] et les voyelles nasales [ã, ɔ̃, ð̃, ɔ̃] s'avèrent difficiles à percevoir et à prononcer car ils n'existent pas dans leur langue maternelle (2009 : 75–76).

suggère le développement de la coopération, l'une des stratégies socio-affectives (CYR 1998 : 56–57).

En parlant des classes hétérogènes de FLE à différents niveaux ou de « multi-niveaux » comme le nomment David et Abry (2018), les auteures constatent que les modalités de travail qui peuvent être utilisées sont en classe entière, en sous-groupe (de niveaux hétérogènes, homogènes ou proches), en binôme (de niveaux proches ou éloignés) ou individuellement (DAVID, ABRY 2018 : 78–97). En ce qui concerne les supports, ils peuvent être différents en fonction du niveau ayant les mêmes ou différents objectifs langagiers ou bien un même support peut être utilisé pour des niveaux différents (DAVID, ABRY 2018 : 105–144).

Dans son article, après avoir appliqué la pédagogie différenciée en classe du FLE dans un collège en Grèce, Sakellari constate un effet positif sur l'autoévaluation, sur l'évaluation sommative, sur la motivation et sur l'autonomie des apprenants (SAKELLARI 2022 : 75–76). Quant à la phonétique du FLE, dans le manuel de phonétique d'Abry et Veldeman-Abry (2007) nous pouvons trouver des fiches pédagogiques où, pour chaque objectif phonétique les auteures ont proposé des activités différentes qui se rapportent aux niveaux différents ou bien de mêmes activités se rapportant aux niveaux différents.

4. Quelques possibilités d'exploitations pédagogiques différenciées en classe de phonétique et phonologie du français

En nous appuyant sur les principes de la démarche pédagogique différenciée proposée par David et Abry (2018) et expliquée aussi par Cuq (2003) ainsi qu'aux typologies des activités phonétiques proposées par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) et Lauret (2007), en nous référant au public cible, nous allons présenter une possibilité d'exploitation pédagogique en cours de phonétique et phonologie du français. En veillant à ce que les supports, les consignes et les activités correspondent aux objectifs et au niveau des apprenants et que les modalités de travail soient adaptées, nous allons proposer d'abord la manière dont les cours pourraient être gérés et ensuite un modèle de déroulement du cours. L'enseignant vise les mêmes objectifs phonétiques en variant les activités, les supports, les consignes et les modalités :

- a) un même support, les différentes activités phonétiques destinées aux apprenants de différents niveaux, les apprenants étant répartis en petits groupes ou en binômes de même niveau ;
- b) les différentes activités phonétiques destinées aux apprenants de différents niveaux, les apprenants étant répartis en petits groupes composés d'apprenants de différents niveaux ;
- c) une même activité destinée aux apprenants de différents niveaux, les apprenants étant répartis en binômes ou en petits groupes de niveaux débutant et intermédiaire, élémentaire et intermédiaire.

Nous allons présenter une possibilité de déroulement du cours de phonétique et phonologie du français selon les principes susdits. À titre d'exemple, nous avons choisi un objectif de cours se rapportant aux sons – l'acquisition des voyelles nasales. L'enseignant peut recourir aux activités variées qui se rapportent à la même étape ainsi qu'aux ressources pédagogiques variées ou bien il peut créer lui-même les activités à exploiter en

classe. Comme Rakić le conclut, l'enseignant devrait utiliser des techniques, des stratégies et des exercices variés afin de faire une correction phonétique « personnalisée » tout en suivant une approche éclectique (RAKIĆ 2020 : 669).

Objectif phonétique : l'acquisition des voyelles nasales⁶

Niveaux : débutant, élémentaire et intermédiaire

Modalités : en groupe-classe, en petits groupes, en binômes, individuellement

Supports variés

Durée : 90 minutes

Déroulement :

Étape 1 : Sensibilisation

En groupe-classe, tous les niveaux

Support : un document audio

Déroulement: Les apprenants écoutent un document audio (par exemple, un dialogue qui contient des voyelles nasales, choisi par l'enseignant) et s'habituent à entendre les nouveaux sons (niveau débutant), ou à entendre les voyelles nasales qu'ils connaissent déjà (niveau élémentaire et intermédiaire). Avant l'écoute, l'enseignant donne la consigne aux apprenants d'écouter et de dire après l'écoute s'ils ont entendu plus de voyelles orales ou de voyelles nasales.

Étape 2 : Perception auditive

a) *Discrimination des voyelles nasales*

En binôme : niveau débutant et élémentaire ; niveau intermédiaire

Déroulement : Les apprenants sont répartis en binômes de niveaux voisins – débutant/élémentaire et intermédiaire. Ils écoutent les documents sonores afin de distinguer d'abord les voyelles nasales des voyelles orales et ensuite les voyelles nasales entre elles (par exemple, après l'écoute des paires minimales qui contiennent les voyelles nasales il faut dire dans quel ordre ou bien dans quel mot on entend les voyelles nasales [ã], [ẽ], [õ]). L'enseignant choisit les activités de discrimination des voyelles nasales, du plus simple au plus complexe. Chaque binôme choisit une réponse après avoir discuté de ce qu'ils ont entendu. Puis, ils comparent leur réponse avec un binôme de l'autre niveau.

b) *Identification des voyelles nasales*

En binôme : niveau débutant et élémentaire ; élémentaire et intermédiaire

Déroulement : Les apprenants en binôme écoutent les enregistrements et identifient une voyelle nasale précise parmi les autres (par exemple, on leur demande de repérer la voyelle nasale [ã] suite à l'écoute). Puis, ils comparent les réponses entre les binômes.

Étape 3 : Production orale

a) *Répétition, imitation de la prononciation des voyelles nasales*

En groupe-classe, en petits-groupes de même niveau

Déroulement : L'enseignant propose plusieurs séries d'exercices de répétition et d'imitation des mots avec des voyelles nasales dans la position initiale, médiale et finale (en finale absolue et en syllabe finale fermée), puis aussi des phrases avec des voyelles nasales. Le

⁶ Nous proposons des activités qui se rapportent à trois voyelles nasales [ã, ẽ, õ] étant donné que la voyelle nasale [œ] « tend à disparaître au profit de la seule voyelle nasale [ẽ] » (LÉON 1966 : 39).

mieux serait de travailler sur une voyelle nasale, l'une après l'autre et puis sur toutes les voyelles nasales. Les groupes peuvent discuter entre eux après la répétition sur la difficulté ou la facilité de perception et de prononciation.

b) *Lecture*

En binôme: des apprenants de même niveau

Activité: lecture des dialogues (jeu de rôle) ayant des voyelles nasales, lecture de petits extraits ayant des voyelles nasales;

Déroulement: Après avoir choisi les supports, adaptés au niveau, et après avoir répartis les apprenants en binômes de même niveau, l'enseignant fait écouter les enregistrements audio. Puis, il laisse du temps aux apprenants pour la lecture silencieuse. Ensuite, les apprenants lisent le texte à haute voix. L'objectif de cette activité est l'entraînement à la prononciation des voyelles nasales dans le contexte ainsi que l'allongement de la syllabe accentuée du groupe rythmique et la segmentation en groupes rythmiques lors de la lecture.

Étape 4: Écriture

a) *Transcription phonétique*

Cette activité met en relation la prononciation des voyelles nasales avec les symboles de l'API qui leur correspondent, en marquant la durée des voyelles nasales en position accentuée ainsi que la distinction des voyelles nasales entre elles.

En binôme: des apprenants de même niveau ou de niveaux voisins

Déroulement : l'enseignant peut proposer des mots et des phrases adaptés au niveau des apprenants. Par exemple, pour le niveau débutant et élémentaire, l'enseignant peut prononcer la phrase *Les enfants sont dans le jardin* et demander ensuite aux apprenants de faire la transcription phonétique.

b) *Relation phonèmes – graphèmes*

En binôme : débutant et élémentaire (A1/A2) et intermédiaire (B1/B2)

Activités: Relier les voyelles nasales avec les graphies correspondantes : repérage des graphies, dictées à trous (insérer les graphies se rapportant aux voyelles nasales ; des dictées ayant le lexique du répertoire langagier qui correspond au niveau des apprenants) ;

Déroulement : l'enseignant peut proposer des mots, des phrases et de petits extraits qui contiennent les graphies se rapportant aux voyelles nasales. Pourtant, il faut suivre les principes suivants : proposer d'abord le travail sur le repérage des graphies se rapportant à une voyelle nasale, par exemple à la voyelle [ã] et puis continuer avec les autres voyelles nasales. Puis, proposer des mots/phrases ou des extraits ayant toutes les voyelles nasales et faire repérer les graphies. Ensuite, proposer des activités d'écriture, des dictées à trous et des dictées où il faut rajouter les graphies se rapportant aux voyelles nasales. Faire graduer les activités, c'est-à-dire proposer des graphies à insérer, dans un premier temps, puis, faire compléter des dictées sans proposer des graphies en indiquant pourtant le symbole de l'API se rapportant à cette voyelle nasale (dans ce cas-là, les groupes peuvent être composés d'apprenants de niveaux différents : débutant et intermédiaire, élémentaire et intermédiaire).

Étape 5 : Prolongement : *Le travail créatif et ludique*

En petits-groupes de différents niveaux

Dans cette étape, nous nous penchons sur les propositions faites par Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1991), où dans la partie « Récréation », les auteurs proposent

des activités créatives et ludiques (jeux, devinettes, mots-croisés, proverbes, poèmes, etc.) se rapportant aux voyelles nasales (KANEMAN-POUGATCH, PEDOYA-GUIMBRE-TIÈRE 1991 : 64–69). Nous optons, à titre d'exemple, pour une activité « Chez le brocanteur » où l'on propose de repérer les choses ayant une voyelle nasale dans le mot et puis de rédiger une histoire avec ces mots (KANEMAN-POUGATCH, PEDOYA-GUIMBRE-TIÈRE 1991 : 65). Nous proposons le travail en groupe, pour la rédaction de l'histoire et le travail individuel ou en binôme pour la recherche des mots.

Ces étapes du déroulement du cours peuvent être suivies en travaillant sur les autres phénomènes phonétiques. Néanmoins, l'enseignant pourrait faire des variations dans la démarche mais en veillant à ce que l'oral précède l'écrit comme le suggère Lauret dans ces principes de progression (LAURET 2007 : 139). En ce qui concerne les modalités de travail ainsi que les répartitions des apprenants selon le niveau, l'enseignant peut aussi les varier en fonction du besoin des apprenants pour réaliser des tâches et des activités. Quant aux supports, l'enseignant pourrait recourir à tout support qui correspond aux objectifs phonétiques visés et qui lui semble exploitable à ces fins. Nous avons plutôt décrit la démarche et les type d'activités tandis que les activités et les supports peuvent être sélectionnés (comme nous l'avons montré dans l'étape 5) ou créés par l'enseignant.

5. Le travail autonome dans l'apprentissage de phonétique et phonologie du français

David et Abry expliquent deux sens du mot « autonomie » dans le contexte de l'apprentissage : « l'autonomie comme apprentissage indépendant, mené hors de la présence d'un enseignant et l'autonomie qui fait référence à la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage » (DAVID, ABRY 2018 : 57).

Pour fixer les connaissances acquises en classe de phonétique et phonologie du français, il serait judicieux de faire un travail autonome individuel après les cours : pratiquer la prononciation, transcrire les phrases, soigner l'orthographe, faire des activités se rapportant à la discrimination et aux graphies correspondant aux phonèmes, écouter des émissions, des chansons, des podcasts pour s'approprier le rythme et l'intonation, imiter la prononciation entendue, consulter des schémas qui se rapportent à l'articulation des sons, enregistrer sa prononciation et la comparer ensuite avec la prononciation du document audio, etc. De cette manière l'apprenant fait preuve de son apprentissage responsabilisé. Comme les deux auteurs le constatent : « Les approches communicatives et la perspective actionnelle ont renforcé la participation active des apprenants et les orientent vers plus de responsabilité dans leur apprentissage » (DAVID, ABRY 2018 : 18). Suite au travail sur l'acquisition des voyelles nasales en classe, l'apprenant pourrait, selon besoin, se référer aux schémas se rapportant à l'articulation des voyelles nasales, écouter et imiter des phrases ou dialogues ayant les voyelles nasales, enregistrer sa prononciation des phrases ou d'un texte ayant les voyelles nasales et la comparer ensuite avec le document audio en notant les différences perçues se rapportant à sa prononciation par rapport à la prononciation du locuteur natif, lire à haute voix, transcrire des mots ou des phrases avec des voyelles nasales, faire des activités d'orthographe se rapportant aux graphies des voyelles nasales, repérer les graphies des voyelles nasales en lisant des articles de presse correspondant à son niveau langagier, etc.

Parmi « les activités d'engagement dans l'apprentissage » Lauret (2007) propose « un carnet-contrat » dans lequel l'apprenant pourrait noter ses impressions personnelles

sur ce qu'il aime ou n'aime pas entendre ou prononcer, sur ce qui est difficile à prononcer ou bien ce qu'il aimerait améliorer dans sa prononciation (LAURET 2007 : 150).

6. En guise de conclusion

Étant donné que la classe de phonétique et phonologie du français au niveau universitaire est hétérogène en ce qui concerne le niveau langagier des étudiants ainsi que leur niveau de compétence phonologique, une approche différenciée s'impose comme logique et nécessaire. L'enseignant pourrait mettre en place la démarche diversifiée en cours de travaux dirigés : le travail collectif, en groupe, en binôme avec même ou différent support, les petits groupes étant composés d'apprenants de même niveau ou de différents niveaux, en fonction des objectifs phonétiques visés. Nous pensons que l'organisation des cours conformément à la pédagogie différenciée peut s'avérer plus motivante pour les apprenants. En s'investissant dans le travail sur des activités qui correspondent à leur niveau au sein d'un petit groupe du même niveau ou bien en coopérant avec les autres apprenants travaillant dans un groupe de différents niveaux, rendent l'apprentissage plus dynamique.

L'enseignant devrait également inciter ses apprenants à faire des tâches et des activités afin de réaliser les objectifs phonétiques. En outre, il devrait assurer les conditions pour que les apprenants puissent développer leurs potentialités. Il va remédier à la prononciation selon besoin, même si pour l'évaluation formative il pourrait plutôt viser l'intelligibilité. Car, à notre avis, en valorisant l'intelligibilité, on valorise les connaissances acquises des apprenants ce qui peut les motiver à continuer à travailler sur leur prononciation.

Enfin, en recourant à la démarche différenciée nous avons montré des exemples d'exploitation pédagogique se rapportant à un objectif phonétique – l'acquisition des voyelles nasales. Il serait utile pour chaque apprenant de faire des activités après les cours dont nous avons donné quelques propositions. La maîtrise des voyelles nasales étant acquise, l'apprenant va réemployer ses connaissances lors des activités d'expression orale (la maîtrise de la prononciation des voyelles nasales) ainsi que lors des activités d'expression écrite (la maîtrise des graphies se rapportant aux voyelles nasales). En ce qui concerne les activités de compréhension orale, la capacité acquise se rapportant à la reconnaissance des voyelles nasales dans les paires minimales (par exemple : *vin/vent/vont*, *sain/sans/son*) va aider l'apprenant à éviter des confusions dans les groupes de sens qui contiennent une ou plusieurs voyelles nasales et de ce fait va lui faciliter l'accès au sens. En outre, l'apprenant va continuer à travailler au développement de sa compétence phonologique tout au long de son apprentissage du français, parallèlement avec les autres compétences linguistiques, car à l'issue des cours de phonétique et phonologie du français il va atteindre un certain niveau en compétence phonologique (ce niveau dépend, entre autres, de son niveau du départ et de sa progression) mais il va continuer à perfectionner sa prononciation tout au long de sa formation.

Bibliographie

- ABRY, VELDEMAN-ABRY 2007 : ABRY, Dominique et Julie VELDEMAN-ABRY. *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris : CLÉ International, 2007.
- CECRL VOLUME COMPLÉMENTAIRE 2018 : Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun*

- de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* 2018. <<https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5.pdf>>. 20.01.2025.
- CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES 1998 : CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile et Johannes S. BOURDAGES. *Le point sur la phonétique.* Paris : CLÉ International, 1998.
- CUQ 2003 : CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : CLÉ International, 2003.
- CUQ, GRUCA 2009 : CUQ, Jean-Pierre et Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires, 2009.
- CYR 1998 : CYR, Paul. *Les stratégies d'apprentissage.* Paris : CLÉ International, 1998.
- DAVID, ABRY 2018 : DAVID, Catherine et Dominique ABRY. *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée.* Paris : Hachette, 2018.
- GUDURIĆ 2009 : GUDURIĆ, Snežana. *Osnovi fonetike s fonologijom francuskog jezika.* Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2009.
- GUDURIĆ 2023 : GUDURIĆ, Snežana. « Fonetika vs fonologija : na primerima vokalskih sistema francuskog, španskog, italijanskog i rumunskog jezika », *DHS 3 – Društvene i humanističke studije*, № 24 (2023) : 99–112, Tuzla : Filozofski fakultet.
- GUIMBRETIÈRE 1996 : GUIMBRETIÈRE, Élisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral.* Paris : Didier/Hatier, 1996.
- KANEMAN-POUGATCH, PEDOYA-GUIMBRETIÈRE 1991 : KANEMAN-POUGATCH, Mas-sia et Élisabeth PEDOYA-GUIMBRETIÈRE. *Plaisir des sons.* Paris : Hatier/Didier, 1991.
- LAURET 2007 : LAURET, Bertrand. *Enseigner la prononciation du français : questions et outils.* Paris : Hachette, 2007.
- LÉON 1966 : LÉON, R. Pierre. *Prononciation du français standard, aide-mémoire d'orthoépie à l'usage des étudiants étrangers.* Paris : Librairie Marcel Didier, 1966.
- LÉON 2011 : LÉON, R. Pierre. *Phonétisme et prononciation du français, avec travaux pratiques d'application et corrigés.* Paris : Armand Colin, 2011.
- RAKIĆ 2020 : RAKIĆ, M. Branko. « Strategije u savremenoj fonetskoj korekciji francuskog jezika : mogućnost primene u radu sa srbofonim studentima », *Philologia Mediana*, № 12 (2020) : 651–671. [orig.] Ракић М. Бранко. « Стратегије у савременој фонетској корекцији француског језика: могућности примене у раду са србофоним студентима », *Philologia Mediana*, број 12 (2020) : 651–671, Ниш: Филозофски факултет, Универзитет у Нишу.
- SAKELLARI 2022 : SAKELLARI, V. Natalia. « Application de la pédagogie différenciée en classe de FLE en Grèce », *Nauka i stvarnost, Zbornik radova sa naučnog skupa*, knjiga 15 (2022) : 65–81, Pale: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- ŠOTRA 2006 : ŠOTRA, Tatjana. *Kako progovoriti na stranom jeziku.* Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2006.

Наташа В. Игњатовић

ДИФЕРЕНЦИРАНИ ПРИСТУП У НАСТАВИ ФОНЕТИКЕ И ФОНОЛОГИЈЕ
ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА

Резиме

Студијске групе на првој години програма француског језика и књижевности на Филозофском факултету Универзитета у Нишу најчешће чине студенти различитих нивоа француског као страног језика: почетног, основног и средњег нивоа. Будући да су групе хетерогене, наставник би могао да примењује диференцирани приступ у настави како би реализовао циљеве часа у складу са потребама и језичким нивоом студената. У овом чланку се бавимо часовима фонетике и фонологије француског језика како бисмо показали на који начин наставник може да организује рад са групом студената различитих језичких нивоа и различитих потреба у области фонетике и фонологије француског језика, уз помоћ одговарајућих модалитета рада и применом диференцираног приступа како би се постигли фонетски циљеви.

Кључне речи: фонетске активности, диференцирана педагогија, студенти, хетерогена језичка група, француски као страни језик.