

### 83. Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français Langue Étrangère d'un point de vue phonétique<sup>1</sup>

Emine ÇAVDAR<sup>2</sup>

**APA:** Çavdar, E. (2024). Analyse des erreurs de prononciation des étudiants du département de Français Langue Étrangère d'un point de vue phonétique. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1368-1386. DOI: 10.29000/rumelide.1440035.

#### Résumé

La phonétique est perçue comme l'un des principaux défis pour les apprenants qui s'adaptent à apprendre de nouveaux sons et se familiarisent avec un nouveau système articulatoire. Cet article a pour but d'analyser les difficultés de prononciation du français rencontrées par les étudiants du département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül lors du deuxième semestre de l'année universitaire 2022-2023. Tout en analysant les erreurs, nous avons classifié les sujets les plus problématiques et nous les avons étudiés avec des exemples d'erreurs fréquentes commises par les étudiants. Nous avons classé les difficultés selon leur fréquence en nous basant sur la classification des erreurs selon Özçelik (2008, p.206): "la coordination des symboles écrits [graphèmes] et des sons [phonèmes], la reconnaissance des mots au plan sémantique, la segmentation du discours, l'intonation, l'accent, le rythme, l'enchaînement, la liaison, la vitesse de la lecture, le manque des connaissances concernant la ponctuation, la prononciation de /R/ dit «uvulaire» et l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère chez la plupart des apprenants". Les résultats obtenus démontrent que les étudiants universitaires rencontrent des difficultés en ce qui concerne l'acquisition d'une prononciation correcte en français langue étrangère. Pour faire face à ces problèmes, il est nécessaire d'augmenter le nombre de cours de phonétique - qui sont insuffisants ou ne sont pas au niveau souhaité - dans les départements de français. Il est recommandé de prendre en compte d'autres suggestions telles que la nécessité d'une bonne formation des enseignants en phonétique, l'intégration des ressources technologiques en classe dès le début du cours, ainsi que la correction immédiate des erreurs dès qu'elles se manifestent.

**Mots-clés:** la prononciation, la phonétique, l'erreur, le français, le turc

<sup>1</sup> **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 18

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, **Article Registration Date:** 21.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication Date:** 21.02.2024;

**DOI:** 10.29000/rumelide.1440035

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Dr., Dokuz Eylül University, School of Foreign Languages (İzmir, Türkiye), e.cavdar@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7969-9330, **ROR ID:** https://ror.org/00dbd8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossref Funder ID:** 501100005771

## Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinin sesletimdeki yanlışlarının sesbilgisel açıdan incelenmesi<sup>3</sup>

### Öz

Yeni sesleri öğrenme ve yeni bir ses üretim sistemine alışma sürecinde olan öğrenciler için, sesbilgisinin başlıca zorluklardan biri olduğu bilinmektedir. Bu makalenin amacı, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Hazırlık Bölümü öğrencilerinin karşılaştığı Fransızca telaffuz zorluklarını incelemektir. Yanlışlar incelenirken, en sık görülen yanlış türleri belirlenip başlıklar altında sınıflandırılmıştır ve öğrencilerin sıklıkla yaptığı yanlışlar örneklerle birlikte detaylı bir şekilde incelenmiştir. Zorluklar, Özçelik'in (2008, s.206) yanlış sınıflandırması temel alınarak frekanslarına göre kategorize edilmiştir: “yazı birimine (graphème) karşılık gelen sesbirimini (phonème) bulamama, sesletimi yapılacak sözcük ya da sözcenin anlamını bilmeme, sözcenin sözdizimsel analizini (analyse syntaxique) doğru yapamama ve bundan kaynaklanan tonlama (intonation), vurgu (accent) ve ritm (rythme) yanlışları, ulama (liaison) ve zincirleme söyleyiş (enchaînement) güçlükleri, okuma hızının yavaşlığı, noktalama işaretlerinin işlevlerini bilmeme, gırtlak ünsüzü “R” nin sesletimi ve öğrenenlerin ilk yabancı dilleri İngilizceden yaptıkları yanlış aktarımlardan (interférence) kaynaklanan sorunlar”. Elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Fransızcanın doğru telaffuzunu edinmede zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu güçlüklerin aşılabilmesi için Fransızca bölümlerinde yetersiz sayıda ya da hiç olmayan sesbilgisi derslerinin sayısı artırılması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ses bilgisi konusunda iyi bir eğitim almaları, sınıfta teknolojik kaynaklardan faydalanılması ve yanlışların hemen düzeltilmesi gibi öneriler de dikkate alınmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** telaffuz, ses bilgisi, yanlış, Fransızca, Türkçe

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu arařtırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Arařtırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 22.11.2022 tarihli, 04 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuştur.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %18

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Arařtırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.02.2024-**Yayın Tarihi:** 21.02.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1440035

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## Analysis of pronunciation errors of students in the department of French as a Foreign Language from a phonetic point of view<sup>4</sup>

### Abstract

Phonetics is perceived as one of the main challenges for learners who are adapting to learning new sounds and becoming familiar with a new articulatory system. This article aims to analyze the difficulties in French pronunciation encountered by students in the Preparatory Department of French at Dokuz Eylül University's School of Foreign Languages during the second semester of the 2022-2023 academic year. While analyzing the errors, we classified the most problematic topics and studied them with examples of frequent errors made by the students. We classified the difficulties based on their frequency, following the classification of errors by Özçelik (2008, p.206): "the coordination of written symbols [graphemes] and sounds [phonemes], the recognition of words at the semantic level, discourse segmentation, intonation, accent, rhythm, linking, liaison, speed of reading, lack of knowledge regarding punctuation, pronunciation of /R/ called 'uvular,' and the influence of English, which is the first foreign language for most learners." The results obtained demonstrate that university students encounter difficulties in acquiring correct pronunciation in French as a foreign language. To deal with these problems, it is necessary to increase the number of phonetics courses which are insufficient or not at the desired level in French departments. It is recommended to consider other suggestions such as the need for good training of teachers in phonetics, the integration of technological resources in the classroom from the beginning of the course, as well as the immediate correction of errors as soon as they show up.

**Keywords:** pronunciation, phonetic, error, French, Turkish

### 1. Introduction

Jusqu'à présent, une grande partie des recherches menées dans le domaine de la didactique démontre que les étudiants rencontrent des difficultés importantes lors de l'acquisition de compétences linguistiques en français langue étrangère. Certaines difficultés courantes en début d'apprentissage persistent voire bloquent l'acquisition des compétences linguistiques.

Cette étude vise à analyser les difficultés de prononciation des étudiants et à proposer des solutions pour contribuer, autant que possible, à l'enseignement/l'apprentissage de la prononciation en français langue étrangère. Le choix de ce sujet de recherche est justifié par le fait que la prononciation correcte est un élément crucial à chaque stade de l'apprentissage d'une langue étrangère et son impact est majeur sur l'acquisition de toutes les compétences linguistiques. Bien que les apprenants trouvent la prononciation

<sup>4</sup> **Statement (Thesis ):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 18

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, **Article Registration Date:** 21.12.2023-**Acceptance Date:** 20.02.2024-**Publication**

**Date:** 21.02.2024;

**DOI:** 10.29000/rumelide.1440035

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

française à la fois poétique et romantique, la plupart d'entre eux n'y parviennent pas. Serrano Membrives explique (2021, p.18) cette difficulté en disant que "Dans de nombreux cas, l'enseignement de la prononciation a été conçu comme un élément difficile et donnant peu de rendement". Pour décrire la langue française, Bouhenni et les autres (2017, p.45) ajoutent que "La phonétique du français n'est pas qu'un art de parler, une matière de luxe".

L'erreur est un élément essentiel de tout processus d'apprentissage et ne peut donc être évitée. En d'autres termes, l'erreur est vue comme une étape normale et inévitable pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. La perception de l'erreur a évolué au fil du temps. Ce n'est plus suffisant de corriger l'erreur, il est donc nécessaire de l'étudier. Les apprenants d'un même groupe commettent-ils des erreurs similaires? Dans cet objectif, le présent article a pour but d'identifier les erreurs que les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül commettent en phonétique. Les étudiants ont des difficultés phonétiques qui peuvent provenir du résultat d'interférences entre leur langue maternelle et le français.

## 2. Cadre théorique

La phonétique est une discipline linguistique qui se focalise sur l'étude des sons produits lors de la communication orale. Contrairement à la phonologie qui se penche sur la manière dont les phonèmes d'une langue sont combinés pour former des mots, la phonétique, elle, se concentre sur les sons eux-mêmes ainsi que leur production. Comme l'affirme Hammouri ci-dessous (2018, p. 191), "Pour bien parler une langue maternelle ou étrangère, il est nécessaire de connaître la prononciation des sons qui représente la base pour maîtriser cette langue".

Afin de mieux cerner notre recherche, il faut d'abord expliquer la place de la phonétique dans les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Dans la méthode traditionnelle, la phonétique avait une place secondaire. Il était attendu des élèves qu'ils mémorisent les règles de prononciation pour être capables de lire à voix haute les textes à traduire pendant les cours. Pour rectifier les erreurs de prononciation éventuelles, l'enseignant apportait des corrections en se basant sur les règles qui régissaient la "bonne prononciation" d'une langue. Cette méthode peut être décrite comme une approche systématique, où l'accent est mis sur la mémorisation des codes de prononciation par les apprenants. L'importance de la phonétique était limitée à la lecture des textes et n'influçait pas la différenciation des intentions communicatives. Peu de temps après, la méthode directe a abandonné l'idéologie de la méthode traditionnelle afin d'immerger l'apprenant dans la langue étrangère. L'objectif global était d'apprendre à se servir de la langue pour communiquer. Lorsqu'il s'agissait de la langue parlée, l'apprenant était exposé à des textes fabriqués. En cours de français langue étrangère, les élèves ressentaient le besoin de parler et d'utiliser leur corps avec des gestes pour s'exprimer. Cependant, les activités conseillées étaient souvent très artificielles et déconnectées du contexte. Grâce aux progrès technologiques, notamment avec la création et l'utilisation des laboratoires de langues, la méthode audio-orale a représenté une avancée dans l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement de la phonétique. Les laboratoires de langues sont devenus essentiels pour pratiquer de manière intensive l'écoute de texte oral. La stratégie d'apprentissage reposait principalement sur la répétition afin d'assurer une bonne mémorisation. Quant à la méthode audiovisuelle, l'utilisation d'images était courante pour aider les apprenants à comprendre le contenu du dialogue présenté dans l'unité et améliorer leur compréhension du discours. On pouvait également dire que cette méthode cherchait à mettre en place les correspondances et les divergences entre la langue maternelle et la langue étrangère en se référant à la phonétique historique, qui analyse l'évolution des

sons des langues au fil du temps, ainsi qu'à la phonétique descriptive, qui définit et catégorise les phonèmes et leurs combinaisons dans le système d'une langue. La méthode structuro-globale audiovisuelle a accordé une importance particulière aux éléments prosodiques et suprasegmentaux de la langue, tels que l'intonation, le rythme et l'accentuation.

L'approche communicative met l'accent sur la prise en considération de tous les éléments indispensables qui entrent en jeu dans une situation de communication, notamment les caractéristiques des participants et leur relation, le contexte spatio-temporel, les intentions et les interprétations des interlocuteurs. Les activités peuvent inclure des exercices de prononciation, mais ceux-ci sont souvent intégrés dans des tâches plus globales, telles que la pratique de la compréhension et de la production orales. Le travail sur la prononciation se limite essentiellement à la répétition de modèles prédéfinis, sans une véritable intégration dans des situations de communication authentiques. L'objectif central de l'approche communicative est d'améliorer les compétences de communication des apprenants, tandis que la phonétique est considérée comme une compétence secondaire dans l'acquisition de l'expression orale. Dans l'approche actionnelle, l'accent est mis sur la réalisation de tâches concrètes dans le cadre d'un projet global. La phonétique y est considérée comme un élément important pour réussir les tâches proposées et est donc intégrée de manière contextuelle dans les activités de communication en classe de FLE. Le CECRL, qui est un texte officiel du Conseil de l'Europe, publié en 2001, proposant une échelle de niveaux de compétences linguistiques pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères prend également position pour une phonétique plus pragmatique. On y lit l'importance cruciale de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère et son rôle indispensable dans l'acquisition des compétences linguistiques. C'est pourquoi des objectifs et des critères d'évaluation pour la phonétique y sont définis, focalisés sur la prononciation et l'orthographe, en accord avec les besoins de communication des apprenants. Kandeel et Marcy (2019, p. 82) ajoutent que "Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2000, p. 73-74) a redéfini la compétence de communication. La composante linguistique a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe, à la phonologie et à l'orthographe". Cette définition met en valeur l'importance de l'apprentissage de la phonétique en classe de langue et accorde une attention particulière aux compétences phonétiques et à la compétence phonologique des enseignants de langues.

L'objectif de cette étude est d'identifier les difficultés de prononciation majeures rencontrées par les apprenants universitaires, en mettant l'accent sur les divergences spécifiques des systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques des deux langues concernées. Les résultats obtenus de l'analyse des erreurs de prononciation les plus pertinentes permettent de les classer en vue d'une étude approfondie. Enfin, on vise aussi à proposer des solutions pédagogiques pour remédier aux difficultés de prononciation des apprenants, afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation correcte du français langue étrangère (FLE) pour les apprenants et les enseignants.

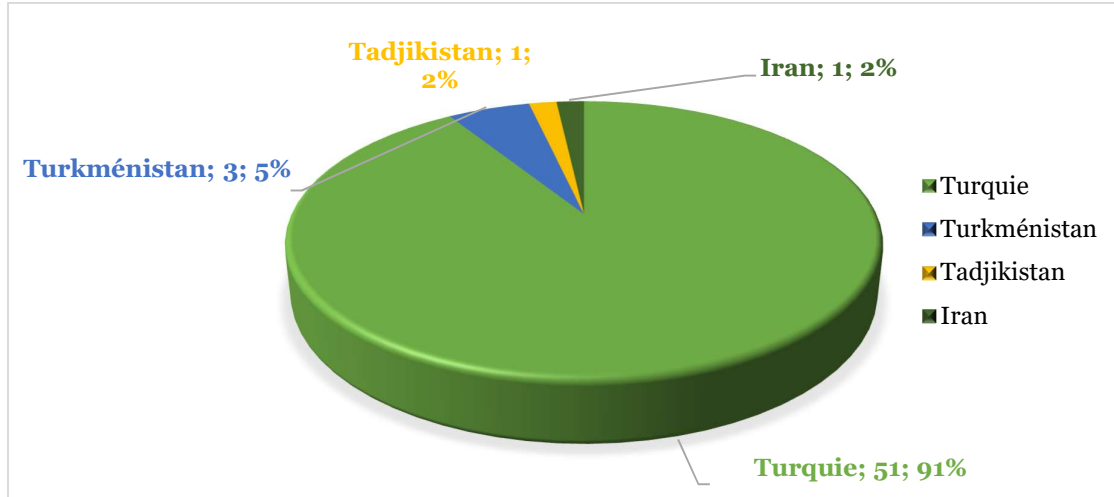
### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1. Échantillon de l'étude

Ce travail est mené à l'Université Dokuz Eylül située à İzmir, auprès de 56 étudiants qui viennent d'apprendre le français depuis un semestre. Comme la plupart des étudiants de notre échantillon sont de véritables débutants en FLE, les données sont collectées à partir du deuxième semestre, après 400 heures de cours pour qu'ils se soient quelque peu familiarisés avec la prononciation du français en amont de l'étude afin d'assurer la pertinence de la présente recherche. En ce qui concerne les pays d'origine,

les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül se répartissent en quatre catégories différentes comme le montre le graphique 1 ci-dessous.

**Graphique 1.** Répartition de l'échantillon par pays au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül



L'Université Dokuz Eylül a généralement pour but d'accueillir un public d'étudiants étrangers de différentes nationalités pour les études universitaires. En termes de pourcentage, on compte 91% d'étudiants turcs, 5% d'étudiants turkmènes, 2% d'étudiants tadjiks, et 2% d'étudiants iraniens. Notre échantillon est constitué de 56 étudiants, dont 35 femmes (62,5 %) et 21 hommes (37,5 %).

### 3.2. Méthode de la recherche

Notre objectif, comme nous l'avons évoqué plus haut, est de repérer les erreurs de prononciation des apprenants et d'identifier leurs sources. Pour effectuer les analyses, il existe différentes méthodes de recherche, chacune ayant ses avantages et ses inconvénients en fonction des buts de l'étude. Lorsqu'il s'agit de recherches scientifiques, il est essentiel d'obtenir des résultats fiables. C'est pourquoi il est crucial de sélectionner une méthode adéquate par rapport au corpus retenu. Il existe deux méthodes principales pour mener des recherches, à savoir la méthode quantitative et la méthode qualitative. Pour notre étude descriptive, nous avons opté pour l'utilisation de la méthode de recherche qualitative pour comprendre pourquoi les étudiants font des erreurs de prononciation en français.

### 3.3. Modèle de la recherche

Lors de l'analyse avec des méthodes qualitatives, plusieurs modèles de recherche peuvent être utilisés. Yin (1994, p. 6) propose une classification des différents modèles de recherche, notamment "l'expérimentation, l'enquête, l'analyse des archives, l'étude historique et l'étude de cas". Dans notre étude, notre travail se concentre spécifiquement sur l'étude de cas approfondie portant sur un événement spécifique.

### 3.4. Outils de collecte des données

L'approbation du comité d'éthique a été obtenue, datée du 23.11.2022 et numérotée E-87347630-659-433675 par le comité d'éthique de la recherche et de la publication en Sciences Sociales et Humaines de l'Université Dokuz Eylül pour pouvoir analyser les erreurs des apprenants en phonétique. Contre toute attente, les universités sont passées à l'enseignement à distance pendant le deuxième semestre en raison du séisme qui a frappé la Turquie. Tous les cours sont enregistrés sur une plateforme appelée "Sakai" à l'Université Dokuz Eylül. Il faut préciser que cette contrainte s'est finalement transformée en avantage. En effet, les enregistrements nous ont permis de garder une trace des productions des apprenants, ce qui est en notre faveur dans l'étude de la phonétique puisque nous avons pu les réécouter autant que nous le voulions. Cette trace est également garante de la fiabilité de notre recherche. Afin de relever les difficultés de prononciation commises souvent par les apprenants, les enregistrements sont écoutés plusieurs fois et les principales erreurs de prononciation des apprenants sont bien notées. A partir du 3 avril 2023, l'enseignement hybride a été adopté dans les universités. Les étudiants ont eu l'occasion de suivre les cours soit en ligne, soit à l'école.

### 3.5. Analyse des données

Nous avons répertorié les difficultés selon leurs fréquences en nous inspirant de la classification des erreurs selon Özçelik, (2008, p.206):

**Tableau 1.** La classification des erreurs selon Özçelik, (2008, p.206):

1. "la coordination des symboles écrits [graphèmes] et des sons [phonèmes]
2. la reconnaissance des mots au plan sémantique
3. la segmentation du discours
4. l'intonation
5. l'accent
6. le rythme
7. l'enchaînement
8. la liaison
9. la vitesse de la lecture
10. le manque des connaissances concernant la ponctuation
11. la prononciation de /R/ dit «uvulaire»
12. l'influence de l'anglais qui est la première langue étrangère chez la plupart des apprenants".

## 4. Présentation et interprétation des résultats

Les résultats de notre étude montrent que les étudiants font face à des difficultés dans l'acquisition d'une prononciation correcte en français langue étrangère.

### 4.1. La coordination des phonèmes et des graphèmes

Dans l'écriture d'une langue, les lettres ne sont pas directement liées aux sons, mais plutôt aux phonèmes qui ne sont pas directement perceptibles en tant que sons, mais plutôt en tant que catégories abstraites du langage. Ils se différencient des sons, qui sont l'objet de la phonétique plutôt que de la phonologie.

Il est généralement admis que les difficultés de prononciation des apprenants apparaissent d'abord au niveau du phonème (la relation entre l'écriture et la prononciation). On peut observer une nette distinction entre le français et le turc en raison de l'écart considérable entre leur graphie et leur prononciation. Il convient de souligner que la prononciation des mots en français diffère considérablement de leur forme écrite. Su (2010, p.17) souligne à cet égard que "L'écrit et l'oral au français ne correspondent pas forcément". En français, il y a 36 phonèmes, dont 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes. En revanche, le nombre de signes (graphèmes) utilisés pour transcrire ces phonèmes ne dépasse pas 26, dont 6 voyelles et 20 consonnes. Par contre, le turc a 29 lettres: vingt-et-un consonnes et huit voyelles. Cette distinction nous permet de mieux comprendre les difficultés auxquels sont confrontés les apprenants turcs lorsqu'ils étudient le français. Fuentes Garzón (2017, p.33) qui analyse les difficultés des hispanophones en phonétique soutient notre idée comme nous pouvons le voir à travers cette citation: "En effet, l'orthographe du français en rapport à la prononciation est un casse-têtes pour nos élèves qui se demandent pourquoi /pt/ dans *sept* se prononce [t] et dans *septembre* se prononce [pt]".

En français, il est courant d'utiliser deux ou plusieurs lettres pour représenter un seul phonème, ou bien un même phonème peut être transcrit de différentes manières. Par exemple, le phonème /ε/ peut être transcrit par les lettres è, ê, ai, ei. Fuentes Garzón cite certains exemples (2017, p.70): "... on prononce [vil] pour *ville*, mais on ne prononce pas «l», mais «s» dans le mot *fil* [fis] (masculin de fille) où le son [l] disparaît; et par contre, on prononce de nouveau le [l] dans le mot *fil* [fi] (ce qu'on utilise pour coudre)". La difficulté pour prononcer ce son peut être due à un problème d'articulation ou à un problème de reconnaissance graphique. Un autre exemple donné par Deswarte (2020, p. 70) est que "Si nous prenons comme exemple le mot *tuyau*, nous nous rendons compte que la juxtaposition de quatre voyelles qui se suivent peut confondre l'étudiant à ce niveau d'apprentissage."

Bien que la plupart des linguistes soutiennent que le turc a autant de graphèmes que de phonèmes, la divergence entre la langue écrite et la langue orale rend cette idée difficile à accepter. Autrement dit, comme le français, le turc possède plus de phonèmes que de graphèmes et s'il est vrai que le turc est une langue qui n'est pas toujours lue telle qu'elle est écrite (Bir daha seninle buluşmayacağım. / Bi da senle buluşmucam), cette réalité est davantage valable pour le français. En effet, l'écart entre l'oral et l'écrit du français est plus important que celui du turc, les étudiants éprouvent des difficultés à faire des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du français langue étrangère.

I. Les apprenants ont tendance à lire les mots tels qu'ils sont écrits:

"Mozart" est prononcé /mɔ.zɑʁt/ à la place de /mɔ.zɑʁ/

II. L'une des caractéristiques de la langue française est le "e muet" qui n'existe pas en turc et c'est l'un des grands problèmes phonétiques pour les apprenants qui ont du mal à le distinguer en français, et en conséquence, qui peuvent le prononcer par erreur. Deswarte et les autres (2020, p.70) soulignent que "Si les verbes sont mal prononcés (exemple: *j'aime* / *j'ai aimé* / *j'aimais*), le récepteur du message est alors incapable de savoir si l'émetteur souhaite s'exprimer au présent, au passé composé ou à l'imparfait". Ainsi, nous pouvons conclure que dans certaines situations, une mauvaise prononciation d'un phonème peut entraîner une altération du sens du mot et conduire à un malentendu ou une incompréhension du message à transmettre.

"je danse" est prononcé /ʒə dɑ̃s/ au lieu de /ʒə dɑ̃s/



Il faut aussi sensibiliser les apprenants au fait que le "e" caduc ne tombe pas lorsqu'il est précédé de deux consonnes, comme dans le mot "appart<sup>e</sup>ment".

III. La confusion entre les "e" muets et les "e" voyelles orales est courante chez les étudiants qui ont tendance à prononcer les "e" muets /ə/ comme s'ils étaient des "e" voyelles orales simples /e/. Ce problème est dû à l'interférence du turc où les /ə/ sont lus /e/.

"Il fera froid" est prononcé /il f<sup>e</sup>ra fɾwa/ à la place de /il fəra fɾwa/

IV. Ils ont généralement tendance à prononcer le 'h'. En français, la lettre "h" soit aspirée, soit muette ne se prononce pas. "Le plus fréquent est le **-h muet** qui autorise la liaison et l'élision: *l'homme – les hommes. Le -h aspiré* qui concerne des mots d'origine étrangère interdit toute liaison et toute élision : *le haricot – les haricots* (Martins, Mabilat, 2004, p.13)."

Certains apprenants ont choisi de prononcer cette lettre de manière incorrecte.

"habiter" est prononcé /h<sup>a</sup>.bi.te/ au lieu de /a.bi.te/

V. En français, les consonnes doubles sont parfois prononcées comme une seule consonne, sauf dans quelques cas particuliers. Cependant, les apprenants ont souvent du mal à maîtriser cette règle de prononciation:

"arrêt" est prononcé /a<sup>r</sup>.ʁε/ à la place de /a.ʁε/

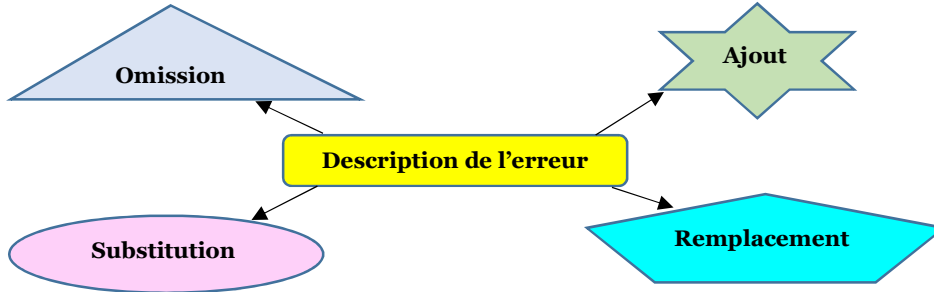
VI. Il est vrai que la grande partie des langues européennes n'ont pas de voyelles nasales, contrairement au français qui utilise beaucoup la nasalité pour différencier les mots. Certains apprenants peuvent rencontrer des difficultés à prononcer correctement les sons nasaux en raison de différences phonétiques et de l'adaptation de leur appareil phonatoire. De plus, les étudiants qui n'ont pas encore pleinement développé leur appareil phonatoire peuvent éprouver des défis supplémentaires pour s'habituer et produire ces sons de manière précise. C'est pourquoi la prononciation correcte des voyelles nasales peut poser des difficultés aux apprenants:

/on/, /an/ et /en/ sont prononcés à la place de /õ/, /ã/, /ẽ/.

"ombre" est prononcé /o<sup>m</sup>bɾ/ au lieu de /õbɾ/

Les recherches ont également mis en évidence cette difficulté dans divers contextes à travers le monde. "La prononciation des voyelles nasales devient un véritable casse-tête, lorsque le professeur de français enseigne la prononciation, pour les apprenants hispanophones et particulièrement pour les apprenants colombiens les voyelles nasales sont très difficiles à prononcer (Molina Mejia, 2007, p.17)".

VII. Il a été constaté que les apprenants ont changé la structure phonémique des mots français lors de leur prononciation:

**Graphique 2.** Description de l'erreur

**Un ajout:** Les apprenants turcs ont tendance à ajouter d'autres phonèmes lorsqu'ils prononcent des monèmes français. En turc, deux consonnes ne peuvent jamais se suivre à l'initiale d'un mot. C'est pour cela qu'ils ont tendance à ajouter une voyelle entre deux consonnes lorsqu'ils prononcent des monèmes français afin de former une syllabe:

“plage” est prononcé /pilaʒ/ à la place de /plaʒ/

Deswarte et les autres (2020, p.67) définissent cette difficulté en disant que “Ajout: apparition injustifiée d'un phonème qui ne devrait pas être prononcé dans un mot ou groupe de mots. Exemple: le mot blanc prononcé [blāk\*] au lieu de [blā]”.

**Un remplacement:** Ils remplacent parfois les phonèmes par d'autres. En turc, on observe généralement que les phonèmes /b/, /c/, /d/ et /g/ ne se retrouvent pas à la fin des syllabes ou des morphèmes. Ces phonèmes sont souvent remplacés par les phonèmes /p/, /ç/, /t/ et /k/ respectivement. Ce qui est remarquable, c'est que les apprenants turcs appliquent la même règle en français et commettent les erreurs de prononciation suivante:

- b → p : “club” est prononcé /klœp/ au lieu de /klœb/

Les arabophones, tout comme les apprenants turcs, ont tendance à remplacer les phonèmes. Comme Al Ahmad (2014, p.49) le confirme, “De ce fait, il est fréquent chez les apprenants arabophones de remplacer les phonèmes qu'ils n'arrivent pas à distinguer par d'autres qui se trouvent en arabe et qui peuvent être un peu proches.” Même constat du côté d'Amokrane qui analyse les erreurs des étudiants algériens lors de leur apprentissage du français, il constate la même difficulté que “Les erreurs à dominante phonétique se manifestent également, même si c'est de façon plus sporadique, par la confusion entre certaines consonnes, en particulier /s/~z/ et /p/~b/ (2011, p.58)”.

- d → t: “rapid” est prononcé /ʁa.pit/ à la place de /ʁa.pid/

- g → k: “bague” est prononcé /bak/ au lieu de /bag/

**Une omission:** Parfois, lors de la prononciation, un ou plusieurs phonèmes sont omis:

“Je veux présenter” est prononcé de /ʒə vø pʁe.zãt/ au lieu de /ʒə vø pʁe.zã.te/

**Une substitution:** Ils substituent les phonèmes avec d'autres pendant la prononciation:

“Je m'appelle” est prononcé /ʒə ma<sup>pl</sup>e/ à la place de /ʒə ma.pel/

#### 4.2. L'identification des mots au niveau sémantique

Les activités visant à identifier les mots par la construction ou la reconnaissance globale sont très différentes de la reconnaissance des lettres isolées. Ce qui représente une difficulté réelle pour les étudiants, c'est l'utilisation de suites de lettres successives pour construire un mot.

On reconnaît mieux un mot lorsqu'on en connaît le sens, c'est-à-dire qu'on le lit plus facilement. Analysons ces deux exemples: “Réciproquement” et “Je regarde la télévision le soir”. Bien que la deuxième phrase soit plus longue que la première, le pourcentage d'apprenants qui la prononcent est plus élevé que celui de la première.

Une reconnaissance rapide des mots par l'apprenant facilite la lecture et lui permet de consacrer davantage de temps et d'énergie à d'autres processus de lecture. En bref, les étudiants prononcent correctement les mots ou les énoncés dont ils connaissent déjà la signification de manière plus précise.

#### 4.3. Les difficultés d'analyse syntaxique liées à une mauvaise segmentation du discours

Il est essentiel d'avoir une analyse syntaxique précise pour une bonne prononciation. Comme le soulignent Ahfir et Abid (2016, p.66) “... la bonne prononciation est importante dans la communication, alors que la mauvaise prononciation entrave l'intercompréhension”. Selon Bakker (2019, p.48), “La mauvaise prononciation de ces sons cause donc non seulement une erreur au niveau de la phonétique mais également au niveau de la sémantique disant que le sens change en fonction du son réalisé”. Pour bien prononcer un énoncé, l'apprenant doit être capable de le segmenter correctement en identifiant les éléments qui forment une unité syntaxique.

En français, les unités de segmentation à l'écrit ne sont pas toujours les mêmes que celles de l'oral, ce qui peut poser des difficultés pour les apprenants. Cette segmentation est réalisée de façon automatique chez les locuteurs natifs, mais les apprenants turcs ont souvent des difficultés à découper correctement les énoncés en unités de sens que sont les mots, faute de clés nécessaires pour détecter ces unités. Lorsqu'ils lisent, ils ont tendance à segmenter les énoncés de manière incorrecte en syntagmes et les syntagmes en mots. Ils ont du mal à donner un rythme adéquat aux groupes rythmiques. En analysant les enregistrements de lecture des apprenants, on peut constater qu'ils ont tendance à s'arrêter presque après chaque mot, rendant leur lecture fragmentée.

La prononciation fragmentée de l'étudiant: [Ma mère] [fait] [la] [cuisine] [pour] [moi].

La bonne fluidité de cette phrase: [Ma mère] [fait la cuisine] [pour moi].

Étant donné que les étudiants qui ne maîtrisent pas bien la grammaire ne connaissent pas complètement la fonction des éléments d'une unité syntaxique (comme le sujet, le verbe, l'objet, les prépositions, etc.), ils ont des difficultés à diviser les énoncés en unités de sens; par conséquent, ils font des pauses là où ils ne devraient pas et lisent de manière discontinue. En d'autres termes, les apprenants ayant des

difficultés de décodage peuvent donc avoir des pauses silencieuses fréquentes et rencontrer des difficultés à comprendre le sens des phrases et ce qui peut également rendre l'activité de lecture ennuyeuse et non ludique pour leurs camarades / les autres élèves de la classe.

#### 4.4. L'intonation

Pendant la prononciation d'une phrase, la connexion entre les mots se crée à travers l'intonation, la combinaison de syllabes et les liaisons. L'intonation correspond au mouvement mélodique d'une phrase; chaque langue utilise particulièrement les deux mouvements principaux: la montée et la descente. Pendant la lecture des apprenants, le changement de ton se fait de manière très progressive, sans de grands écarts d'une syllabe à l'autre.

L'intonation a une fonction linguistique importante en nous permettant de différencier les modalités assertive, affirmative et négative, ainsi que les modalités exclamative et interrogative. Il y a des montées et des descentes de la voix pendant la production orale. Au fur et à mesure que la longueur de l'énoncé augmente, le nombre de montées (protase) et de descentes (apodose) augmente également. En français et en turc, une intonation ascendante (protase) est souvent utilisée pour exprimer une interrogation, une incertitude ou un doute, alors qu'une intonation descendante (apodose) est généralement employée pour faire une déclaration. Toutefois, la plupart des apprenants ne respectent pas cette règle dans leur prononciation.

Les apprenants parviennent généralement à maîtriser l'intonation des phrases énonciatives qui exigent un mouvement descendant, mais ils peuvent éprouver des difficultés avec les phrases interrogatives et exclamatives, où l'intonation est plus compliquée. Bien que le français et le turc associent un mouvement ascendant aux phrases interrogatives et exclamatives, la plupart des apprenants ont du mal à les prononcer avec une intonation suffisamment variée. Parfois, les montées et les descentes ne sont pas facilement perceptibles, ou bien les apprenants confondent ces mouvements. Les apprenants ont moins de difficultés à lire et prononcer des énoncés courts par rapport aux énoncés longs.

Une grande partie des étudiants a prononcé "Tu viens au cinéma?" comme un énoncé déclaratif. "De façon très globale, la voix descend en fin de phrase déclarative, mais monte en fin de certaines phrases interrogatives, tout comme à la fin des groupes à l'intérieur de la phrase (intonation continuative) (Hue, 2000, p.66-67)". Finalement, l'usage approprié de la mélodie de la phrase par les apprenants est crucial pour garantir la compréhensibilité du message. En effet, une intonation inappropriée rendra difficile la distinction entre une déclaration et une question.

#### 4.5. L'Accent

En français, contrairement à d'autres langues, l'accent tonique est lié au groupe de mots plutôt qu'à un mot en particulier, et il est marqué par une augmentation de la durée plutôt que de l'intensité. Dans tous les cas, l'allongement de la durée se concentre généralement sur la dernière syllabe du groupe, indépendamment du nombre total de syllabes, par exemple "maison". Fuentes Garzón fait également référence à cette particularité de la langue française (2017, p.50) que "Le français est une langue qui a un accent fixe, qui se trouve à la fin du groupe phonique, c'est-à-dire, sur la voyelle de la dernière syllabe prononcée". Briet et les autres (2014, p.21) soulignent que "Il est important de prononcer cette syllabe finale avec une énergie articulatoire suffisante, car c'est par la dernière syllabe que l'oreille francophone identifie l'énoncé".

En turc, l'accentuation repose sur une augmentation de l'intensité vocale et concerne deux types d'accents: les accents de mot et de phrase. Comme en français, l'accent de mot est généralement placé sur la dernière syllabe: o**ku**l, ki**ta**p, tandis que l'accent de phrase est placé sur l'élément qui précède le prédicat, comme dans les exemples "Ablam bugün İstanbul'a taşındı" ou "Ablam İstanbul'a bugün taşındı".

Au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül, où la majorité des étudiants ont l'anglais comme première langue étrangère, l'accent en anglais est principalement influencé par le lexique. En d'autres termes, il est lié aux mots de la phrase, par exemple "language". L'habitude des apprenants turcs d'accentuer chaque mot prononcé en anglais est un obstacle pour comprendre et appliquer le système d'accentuation de la langue française, ce qui explique la majorité des difficultés qu'ils rencontrent. Pendant l'analyse des enregistrements, nous avons réalisé que les apprenants, en raison des difficultés de découpage des énoncés en unités perceptuelles, ne parvenaient pas à les accentuer convenablement de sorte qu'ils mettaient un accent presque sur chaque mot de l'énoncé, comme c'est le cas dans les exemples ci-dessous.

L'accent erroné mis par l'un des étudiants: On espère que l'examen sera facile.

Le bon accent: On espère que l'examen sera facile.

Il convient de placer un accent uniquement à la fin d'un groupe de mots qui forment une unité de sens. Étant donné qu'il y a deux unités de sens distinctes dans les phrases données en exemple, chaque unité de sens devrait avoir son propre accent principal à la fin.

#### 4.6. Le rythme

Il est possible d'exprimer la notion de rythme en lien avec le concept d'accent comme étant un retour périodique de segments mis en évidence par l'accent tonique. Un groupe rythmique est généralement composé de 2 à 5 syllabes et peut représenter une unité syntaxique. Une phrase contient généralement un nombre de groupes rythmiques qui dépend du nombre de syllabes. Toutefois, il convient de noter que la réalisation des unités rythmiques virtuelles peut varier d'une situation à une autre et ne suit pas toujours la même forme; c'est-à-dire, pour une même phrase, le nombre de groupes rythmiques peut changer en fonction de facteurs tels que le débit et le style adopté. Par exemple, [Ma sœur est allée à Metz] [pour faire ses études] ou [Ma sœur] [est allée à Metz] [pour faire] [ses études].

Le nombre de groupes rythmiques dans une phrase peut varier en accord avec la vitesse de parole du locuteur: en parlant lentement, il peut y avoir davantage de groupes rythmiques, tandis qu'en parlant rapidement, il peut y en avoir moins. Les apprenants peuvent avoir du mal à réguler leur souffle, ce qui peut entraîner une insuffisance d'énergie à la fin d'un groupe rythmique.

#### 4.7. L'enchaînement

Comme le définissent Arby et Veldeman-Arby (2007, p.21), "**Un enchaînement est le passage d'une consonne finale toujours prononcée dans la première syllabe du mot suivant.** Exemple: une amie [y/na/mi]". Autrement dit, en français parlé, les locuteurs ont tendance à faire l'enchaînement vocalique, qui consiste à lier la dernière syllabe d'un mot qui se termine par une voyelle avec la première syllabe du mot suivant si celui-ci commence également par une voyelle. Les apprenants rencontrent une difficulté supplémentaire à cause de cela.

Il a été constaté à travers l'analyse des enregistrements que:

Les apprenants turcs n'éprouvent généralement pas de difficultés majeures à enchaîner deux mots: (Tu  $\curvearrowright$  as des buts?). En revanche, dès qu'il y a trois mots ou plus à enchaîner, les apprenants turcs éprouvent des difficultés à faire tous les enchaînements nécessaires de manière correcte:

L'énoncé de l'étudiant: Tu  $\curvearrowright$  as  $\curvearrowright$  eu un but?

Un bon enchaînement: Tu  $\curvearrowright$  as  $\curvearrowright$  eu  $\curvearrowright$  un but?

Malgré l'utilisation de ce type d'enchaînement en turc (yardım almak), les apprenants turcs ont du mal à l'appliquer correctement dans des phrases plus complexes, telles que "Mes vacances à İstanbul" (Un bon enchaînement: Mes vacances à İstanbul).

#### 4.8. La liaison

Arby et Veldeman-Arbry (2007, p.21) définissent la liaison comme étant "l'apparition d'une consonne finale non prononcée dans la première syllable du mot suivant. *Exemple* : un ami [ɛ/**n**ami]". Les liaisons en français peuvent être soit obligatoires, facultatives ou interdites. Pour l'enseignant, l'une des plus grandes difficultés dans l'enseignement de la compétence phonétique est de faire en sorte que les apprenants soient capables de distinguer des groupes phoniques, qui peuvent parfois être presque identiques mais avoir une signification différente. Fuentes Garzón (2017, p.56) cite un exemple pour illustrer ce phénomène « ... le cas de *ils sont* / *ils ont* ; dans le deuxième cas la liaison fait apparaître le son [z] opposé au son[s] du premier énoncé ». Cet exemple nous permet de conclure que l'enseignement des liaisons en français doit commencer dès le premier jour et ne pas être réservé à l'acquisition d'un certain niveau de compétence linguistique.

Les liaisons en français peuvent être classées en trois types : les liaisons obligatoires qui sont systématiques, les liaisons interdites qui ne sont jamais autorisées et les liaisons facultatives qui dépendent du niveau de langue utilisé.

Les mots composés nécessitent une liaison obligatoire, mais les apprenants n'ont pas toujours tendance à la respecter: c'est-à-dire (la bonne utilisation: c'est  $\curvearrowright$  -à-dire /s\_ε.t\_a diʁ/)

On rencontre souvent dans la prononciation des apprenants la liaison entre certains mots même si elle est impossible avec la conjonction "et" comme dans l'exemple: "Et  $\curvearrowright$  alors?". Ici, cette liaison est impossible avec la conjonction "et".

On ne peut pas faire la liaison entre les deux mots lorsque la phrase contient un signe de ponctuation tel qu'un point, une virgule, un point-virgule ou des deux-points, que ce soit en français ou en turc. Ainsi, dans la phrase "Après, on va au cinéma", on ne peut pas faire la liaison entre les lettres en gras.

#### 4.9. La Vitesse de la Lecture

Certains apprenants se distinguent par la lenteur de leur lecture. Le traitement très lent de l'information par la mémoire à court terme peut être dû au manque de compétences linguistiques des apprenants. Par ailleurs, des obstacles affectifs tels que la peur de commettre des erreurs devant les autres, l'attitude du professeur et des autres étudiants envers les erreurs peuvent également avoir une influence sur la vitesse

de lecture des apprenants turcs. Effectivement, la lenteur du déchiffrement peut empêcher l'établissement d'une bonne communication avec l'auditoire. Il y a également des étudiants qui prononcent les énoncés très rapidement, au point qu'il est impossible d'en saisir le sens. Brièvement, l'intelligibilité de la prononciation est cruciale dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

#### 4.10. Le manque de connaissances en ponctuation

Les marques de ponctuation sont de bons indicateurs pour les pauses et la durée de celles-ci lors de la lecture. Avant de pouvoir les utiliser correctement, les étudiants doivent apprendre la signification d'une virgule, d'un point-virgule, de deux-points, des points d'exclamation et d'interrogation. Les apprenants risquent de prononcer une phrase interrogative comme une phrase déclarative ou de faire des liaisons incorrectes ou des enchaînements erronés qui pourraient compromettre la communication, comme cela a été observé dans les exemples d'erreurs de prononciation ci-dessus.

Les difficultés liées à la découverte et à l'utilisation des signes diacritiques, tels que les accents et les cédilles, ne doivent pas être oubliées. Les apprenants confondent les accents aigus et les accents graves. Par conséquent, ils peuvent parfois prononcer les 'é' ou 'è' comme des 'e' muets.

#### 4.11. La Prononciation de “R”

Le /R/ le plus souvent entendu en France est le phonème “uvulaire”. La prononciation du /R/ peut varier selon les régions ou même les individus, en étant soit roulée, soit grasse. Étant donné que le point d'articulation de la consonne /R/ en français diffère de celui de la langue turque, les prononciations sont différentes. Les apprenants ont tendance à prononcer le /R/ du français de la même manière que le /R/ du turc. Rimpault (2018, p.89) qui analyse l'interphonologie d'apprenants chinois de FLE aboutit au même résultat que “L'uvulaire /ʁ/ fait partie des phonèmes qui causent le plus de difficultés à nos candidats”.

#### 4.12. Des transferts négatifs de la langue anglaise

L'anglais et le français ont de nombreux mots en commun. Cela est un avantage dans l'apprentissage et l'enseignement, bien que la prononciation reste un inconvénient. Certains apprenants peuvent résoudre le problème très rapidement, tandis que cela peut prendre plusieurs mois pour d'autres.

Nous pouvons conclure que les erreurs de prononciation soulignées sont causées par des transferts négatifs de la langue anglaise. Ces erreurs peuvent être commises par habitude, car les étudiants en faisant connaissance avec le français après des années d'anglais ont tendance à prononcer ces sons en anglais. Pour cela, il est inévitable de rechercher l'influence de l'anglais dans ce domaine. Malgré sa contribution, il est indiscutable que l'anglais entrave pour beaucoup d'étudiants l'apprentissage de la prononciation du français. Les enregistrements révèlent de nombreuses erreurs qui témoignent de l'influence de l'anglais sur la prononciation du français:

**Tableau 2.** Des transferts négatifs de la langue anglaise

	prononciation incorrecte	prononciation correcte
observer	/əb'zɜ:.vəɾ/	/ɔp.sɛʁ.ve/
lecture	/'lɛk.tʃɛɾ/	/lɛk.tyɾ/
dynamique	/dai'næmik/	/di.na.mik/

histoire	/is'twa:r/	/is.twaʁ/
magnifique	/mæg'nifi:k/	/ma.ni.fik/ ou /ma.ni.fik/
présent	/prei'zent/	/pʁe.zã/
couple	/'kʌpl/	/kupl/
ponctuel	/'pʌŋktʃuəl/	/põk.tuɛl/
succès	/sæk'ses/	/syk.se/

Les erreurs de prononciation mentionnées ci-dessus sont causées par des transferts négatifs de l'anglais. Ces erreurs peuvent être commises par inattention ou par habitude, car les apprenants ont tendance à prononcer ces sons en anglais. Comme nous l'avons déjà précisé, nos apprenants ont commencé à apprendre le français après plusieurs années d'apprentissage de l'anglais.

Il convient de noter que les types d'erreurs de prononciation étudiées jusqu'à présent pourraient être multiples, mais nous nous sommes limités à celles que nous avons repérées pendant nos cours.

## 5. Conclusion et discussion

Cet article présente les erreurs que les étudiants au département préparatoire de français à l'école supérieure des langues étrangères de l'Université Dokuz Eylül commettent. Le décalage entre l'oral et l'écrit rend l'apprentissage du français un peu plus difficile pour les apprenants non natifs. En effet, les marques de genre et de nombre, ainsi que les terminaisons verbales, sont souvent absentes ou réduites à l'oral, tandis qu'elles sont très présentes à l'écrit. Les résultats de l'étude menée sur la prononciation des étudiants universitaires ont conduit aux conclusions suivantes:

Nous avons analysé des enregistrements de prononciation qui constituent notre corpus central, comprenant 56 étudiants d'origines différentes: 51 Turcs, 3 Turkmènes, un Tadjik et une Iranienne. En comparant les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques du français et du turc, il en ressort que ces deux langues présentent plus de différences que de similitudes. À la différence du turc, une langue qui est généralement lue telle qu'elle est écrite, le français présente un grand écart entre l'orthographe et la prononciation des monèmes, ce qui pose certains problèmes aux étudiants turcs. Les apprenants ont tendance à commettre des erreurs en associant les graphèmes et les phonèmes de manière incorrecte en français. Les problèmes de prononciation des étudiants en français comprennent la lecture des mots tels qu'ils sont écrits, la prononciation incorrecte des "e" et des "h" muets, la mauvaise prononciation des voyelles nasales et des consonnes doubles, ainsi que la tendance à modifier la structure phonématique des monèmes en ajoutant, remplaçant, omettant ou substituant des sons. Il est essentiel que les enseignants prennent en compte les différences entre les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques des deux langues et les expliquent de manière claire et logique pour aider les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement des langues et ainsi minimiser leurs erreurs.

Pour pouvoir prononcer correctement et comprendre le sens des mots, il est indispensable que l'apprenant dispose d'un vocabulaire suffisamment riche. En analysant les problèmes liés à la mise en relation des formes d'échange et des traits prosodiques, tels que l'utilisation inappropriée des contours intonatifs, la mauvaise accentuation, ainsi que les règles de rythme, d'enchaînement et de liaison, on peut constater que chaque langue possède sa propre intonation, son propre accent, son propre rythme, son propre enchaînement et sa propre liaison. La méconnaissance de ces traits prosodiques peut entraîner des difficultés dans la compréhension des énoncés. En plus de ces problèmes, nous examinons



également les difficultés liées à la lecture lente, au manque de connaissance en ponctuation, à la prononciation du R et à l'influence de la prononciation de l'anglais. Les enregistrements analysés confirment que pour une bonne prononciation, il est essentiel d'avoir une reconnaissance rapide des mots sur le plan sémantique et une analyse syntaxique correcte.

Il est important de comprendre les raisons qui sont à l'origine des problèmes de prononciation afin de les résoudre efficacement. Pour maîtriser la prononciation du français langue étrangère, il est important de comprendre le lien entre les problèmes d'écoute ou d'expression dans une langue étrangère et la méconnaissance des caractéristiques de cette langue. Il est évident que les différences graphiques, phonétiques/phonologiques entre deux langues ainsi que le manque de compétences linguistiques ne sont pas les seules causes des problèmes rencontrés. D'après nos observations, la plupart des départements de français dans les universités turques ne proposent pas suffisamment de cours de phonétique dans leur curriculum. De plus, la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage de la phonétique/phonologie du français langue étrangère. Si l'on reconnaît l'importance des aspects phonétiques dans la communication et le développement des compétences linguistiques, il est impératif d'intégrer davantage de cours et de pratiques phonétiques dans les programmes d'enseignement des départements de français. En ce qui concerne l'enseignant, il est important qu'il possède une connaissance minimale des éléments prosodiques et des faits articulatoires de la langue étrangère. Encourager les apprenants à écouter des ressources authentiques et à multiplier les possibilités d'échanges verbaux avec des locuteurs natifs leur permettrait d'améliorer leur compétence phonologique.

Selon Mulama (2016, p.202-203), qui analyse les erreurs de prononciation des apprenants du français à l'école secondaire au Kenya dans sa thèse, il établit presque les mêmes conclusions que celles de notre travail: "En général, les catégories phonétiques d'erreurs ont compris la substitution et l'assimilation fautive de sons, des difficultés de nasalisation, l'omission et l'insertion de sons, la prononciation de lettres muettes, l'emploi des sons étrangers au système phonétique français, le décalage de sons et finalement des difficultés en rapport avec la liaison".

Il est recommandé de prendre en considération les suggestions suivantes afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la prononciation en français langue étrangère.

- L'intégration systématique de cours et de pratiques **phonétiques** dans les programmes d'enseignement, avec des groupes d'apprenants limités,
- L'utilisation de ressources **sonores** dès le début des cours,
- Il est indispensable de **corriger les erreurs** dès le début de l'apprentissage pour éviter qu'elles ne s'installent durablement.
- Les chansons peuvent être un outil efficace pour développer la compétence de compréhension orale chez les apprenants.
- Si l'apprenant ne parle pas le français dans son environnement familial, ne regarde pas la télévision française et ne lit pas les journaux en français, il aura du mal à comprendre et à s'exprimer dans cette langue. "... plus l'apprenant est plongé dans un milieu parlant français, plus il est prédisposé à acquérir rapidement et facilement la maîtrise de la langue française (Belkacem, 2009, p. 289)".

### Bibliographie

- Ahfir, S. Abid, K. (2016). *L'analyse des difficultés de prononciation du français chez les étudiants de première année : Cas des étudiants de département français de l'université de Bejaia*. [Master 2]. Université Abderrahmane Mira de Bejaia.
- Al Ahmad, R. (2014). *Les erreurs orthographiques des étudiants syriens en FLE. Analyse et propositions pédagogiques* [Mémoire de master 2]. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Amokrane, S. (2011). Du lien entre la maîtrise du système phonologique et les compétences orthographiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 54, 49-61.
- Arby, D. Veldeman-Arbry, J. (2007). *La phonétique - audition, prononciation, correction*. CLÉ International, Paris.
- Bakker, L. (2019). *Vers une spécification des descripteurs de maîtrise phonologique pour les niveaux de référence du CECRL Des critères de prononciation destinés aux apprenants néerlandophones du FLE*. [Mémoire de master]. Université d'Utrecht.
- Belkacem, H. (2009). Les interférences lexicales d'ordre phonétique dans la production écrite d'élèves de terminale. *Synergies Algérie*, 4, 281-294.
- Bouhenni, M. Boulacheb, M. Kehila, M. (2017). *Les difficultés de prononciation de certains sons français chez les étudiants de la première année licence à l'université de Tassoust Jijel*. [Mémoire]. Université de Jijel -Mohamed Seddik ben Yahya.
- Briet, G. Collige, V. Rassart. E. (2014). *La prononciation en classe*. Presses universitaires de Grenoble, Fontaine.
- CECRL : Conseil de l'europe, 2000 : *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H. & Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 59-76. Doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.ejpf
- Fuentes Garzón, D., (2017). *L'apprentissage de la phonétique en classe de FLE. Propositions d'activités*. [Master]. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras.
- Hammouri, S. (2018). Les difficultés de lecture en français langue étrangère chez les étudiants jordaniens. *Revue Multilinguales*, 6(2), 188-202.
- Hue, V. T. (2000). *Problèmes de prononciation du français par des étudiants vietnamiens et quelques propositions de moyens de correction*. [Mémoire]. Université du Québec à Chicoutimi.
- Kandeel, R. H. & Marcy, M. (2019). La correction phonétique de la prononciation du français dans un contexte universitaire Jordanien. *Onomázein* 45, p.79-97.  
<https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/29887/41893>
- Martins, C., Mabilat, J.-J. (2004). *Sons et Intonation : Exercices de prononciation*. Les Éditions Didier, Paris.
- Molina Mejia, Jorge Mauricio (2007). *Diagnostic et correction des erreurs de prononciation en FLE des apprenants hispanophones*. [Mémoire du Master 1]. Université Stendhal - Grenoble III, Grenoble, Francia.
- Mulama, H. S. (2016). *Difficultés liées à la prononciation du français au kenya : le cas des apprenants des écoles secondaires des comtés de nairobi et bungoma*. [Doctorat]. Université Kenyatta.
- Özçelik, N. (2008). Problèmes de prononciation des étudiants turcs en français. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 34, 204-217.
- Rimpault, D. (2018). *Interphonologie et remédiation phonétique en Français Langue Étrangère: Enjeux didactiques pour l'enseignement de la prononciation à des apprenants chinois*. [Mémoire de Master 2]. Université Toulouse Jean Jaurès.

Serrano Membrives, E. (2021). *Pour un enseignement de la phonétique plus systématique aux niveaux intermédiaire* [Master]. Universidad de Jaén.  
[https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/14973/1/SERRANO\\_MEMBRIVES\\_ELENA\\_FRANCES\\_TFM.pdf](https://crea.ujaen.es/bitstream/10953.1/14973/1/SERRANO_MEMBRIVES_ELENA_FRANCES_TFM.pdf)

Su, L. (2011). *Les erreurs phonologiques en français des étudiants taiwanais débutants: analyse et propositions de correction* [Mémoire de master 1]. Université Stendhal -Grenoble.

Yin, R.-K. (1994). *Case study research: Design and methods Second*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.