



PROBLÈMES DE PRONONCIATION DES ÉTUDIANTS TURCS EN FRANÇAIS

TÜRK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FRANSIZCA SESLETİM SORUNLARI

TURKISH UNIVERSITY STUDENTS' PROBLEMS OF PRONUNCIATION IN FRENCH LANGUAGE

Nurten ÖZÇELİK*

RÉSUMÉ: Ce travail a pour objectif d'analyser les problèmes de prononciation du français des apprenants turcs et son univers est limité par les étudiants des classes préparatoires de l'année scolaire 2006-2007 de l'Université Gazi. En vue de déterminer les problèmes principaux, un dialogue choisi selon certains critères dans le manuel *Taxi 1* a été fait lire aux étudiants et les lectures ont été enregistrées. Tout en analysant les enregistrements, on a classifié les sujets les plus problématiques et on les a étudiés avec des exemples d'erreurs fréquemment commises par les étudiants.

Le travail a mis au jour que les divergences dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques du turc et du français, le manque des connaissances linguistiques, les interférences entre l'anglais et le français, l'insuffisance des cours et des pratiques phonétiques causent, dans la plupart des cas, les problèmes constatés.

Les mots-clés: la prononciation du français, les problèmes de prononciation, les erreurs de prononciation, la phonétique, la phonologie, le phonème

ÖZET: Bu çalışma, Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sesletim sorunlarını incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Fransızca Hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Sorunları belirlemek için, öğrencilerin konuşma derslerinde 2005 yılından beri kullanılan *Taxi 1* adlı kitaptan, belirli ölçütler doğrultusunda seçilen bir metin öğrencilere okutularak kaydedilmiştir. Bu kayıtların incelenerek, öğrencilerin okuma sırasında sık yaptıkları sesletim yanlışları sınıflandırılmış, Türk öğrenenler için en çok sorun oluşturan konular belirlenerek örneklerle ele alınmıştır.

Çalışma, Türk öğrenenlerin sesletim sorunlarının, büyük ölçüde, Fransızca ve Türkçenin ses/yazı dizgeleri arasındaki farklılıklardan ve öğrenenlerin bu farklılıkları iyi bilmemelerinden, ayrıca, öğrencilerin daha önce öğrendikleri İngilizceden yaptıkları yanlış aktarımlardan (interférence) ve sesbilgisiyle ilgili ders ve alıştırmaların yetersizliğinden kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Anahtar sözcükler: Fransızcanın sesletimi, sesletim sorunları, sesletim yanlışları, sesbilgisi, sesbilim, sesbirim

ABSTRACT: This research was performed so as to examine the French pronunciation problems encountered by Turkish university students learning French. The population of the study was composed of the students who attended the French preparatory classes of Gazi University in 2006-2007 academic years. The students were asked to read a text selected on the basis of certain criteria from the textbook "*Taxi 1*" – which had been taught in conversation classes since 2005- and their voice was recorded in order to determine the problems. Examining the recording, the pronunciation mistakes they frequently did during reading were spotted and classified, the issues that mostly caused problems to Turkish students were determined and discussed with examples.

The paper established the fact that Turkish learners' problems mainly stemmed from the differences between Turkish and French sound/spelling systems and that the learners did not know the differences sufficiently. It also suggested that false interference caused by English, which the students had previously studied, was also influential and that phonetics courses as well as phonetics exercises were not sufficient.

Keywords: French pronunciation, pronunciation problems, pronunciation mistakes, phonetic, phonology, phoneme

1. INTRODUCTION

Un bon nombre d'études réalisées jusqu'à nos jours, dans le domaine de la didactique, ont mis en évidence que les apprenants turcs sont confrontés aux problèmes importants lors de l'acquisition des compétences langagières en FLE. Certains problèmes considérés comme habituels en début

* Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, nurtenk @ gazi.edu.tr

d'apprentissage continuent à subsister et par conséquent à gêner ou même à bloquer l'acquisition des autres compétences.

Ce travail se propose de faire une analyse des problèmes de prononciation des apprenants universitaires turcs et d'y trouver des solutions, en vue de contribuer, dans la mesure du possible, à l'enseignement/apprentissage de la prononciation du FLE. Le choix d'un tel sujet de recherche trouve la source dans le fait que la prononciation correcte dont l'importance est indéniable se présente dans toutes les étapes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et influe sur l'acquisition de toutes les compétences langagières: les compréhensions écrite et orale et les expressions écrite et orale. D'autre part, quoique les étudiants trouvent la prononciation du français aussi poétique que romantique et qu'ils désirent "parler comme parlent les Français", la plupart ne peuvent pas y arriver.

On a l'idée que la plus grande partie de ces problèmes provient des compétences linguistiques ainsi que des connaissances phonétiques/phonologiques limitées qui permettraient aux apprenants de percevoir les divergences existant dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques du français et du turc [à revoir].

2.1. L'objectif

Ce travail a pour but, en premier lieu, de déterminer les principaux problèmes de prononciation rencontrés par les apprenants turcs lors de la lecture des documents écrits en FLE en mettant l'accent sur le lien qui existe entre ces problèmes et les divergences propres aux systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques de deux langues en question. En s'appuyant sur les résultats obtenus de l'analyse des lectures enregistrées et sur les erreurs de prononciation les plus fréquentes, il se propose en deuxième lieu, de les classer afin d'en réaliser une étude approfondie. Le travail vise, en dernier lieu, à fournir des propositions pédagogiques et méthodologiques aux problèmes de prononciation des apprenants turcs, et à aider aussi bien les apprenants que les enseignants à faciliter l'enseignement/apprentissage de la prononciation correcte du FLE.

2.2. L'univers

L'univers de cette recherche est limité par les apprenants des classes préparatoires de l'année scolaire 2006-2007 de l'Université Gazi.

2.3. La Constitution du Corpus

2.3.1. Le Choix du Texte

En vue de relever les problèmes et les erreurs de prononciation commises fréquemment par les apprenants universitaires turcs, un texte a été sélectionné dans la méthode *Taxi 1*¹. Il faut remarquer que le texte a été choisi selon certains critères: c'est un dialogue qui comprend 7 énoncés à l'intonation interrogative du type (Tu as des projets ? → [tyadepRoʒɛ] ↗²), 16 énoncés à l'intonation énonciative du type (Je t'embrasse. → [ʒ(ə)tābRas] ↘³), et 11 énoncés à l'intonation exclamative (Bravo pour ton bac ! → [bRavopuRtōbak] ↗). D'autre part, les liaisons, les enchaînements, les voyelles nasales, les consonnes doubles et quelques mots utilisés actuellement autant en français qu'en anglais y prennent place.

2.3.2. L'enregistrement des Lectures

À la suite de la distribution du texte, on a d'abord attribué aux étudiants un délai de quelques minutes pour qu'ils le lisent avant l'enregistrement. Ensuite le dialogue a été lu à haute voix, par 30 étudiants, deux par deux et les lectures ont été enregistrées dans des conditions "normales" de la classe, c'est-à-dire, en présence de l'enseignant de cours et des autres étudiants.

Du fait que les étudiants sont presque tous de vrais débutants en FLE et qu'ils ont déjà une expérience lectorale dans une autre langue étrangère, distante du français, à savoir l'anglais, on a

¹ Ce manuel s'utilise depuis 2005 dans les cours de conversation des classes préparatoires de l'Université Gazi.

² ↗ Ce symbole signifie l'intonation ascendante (protase).

³ ↘ Ce symbole signifie l'intonation descendante (apodose).

préférés de leur faire lire le texte choisi en fin de l'année scolaire, après 340-350 heures de cours, pour qu'ils aient eu des expériences en prononciation du français. Chaque couple a mis environ 4 minutes pour la lecture du même dialogue.

2.3.3. L'analyse des Données

Pour analyser les enregistrements, un comité composé de trois enseignants de français (deux turcs et un français) les ont écoutés attentivement et plusieurs fois et noté les principales erreurs de prononciation des apprenants. Ensuite, on en a calculé les pourcentages et obtenu un tableau de fréquences. Les calculs ont été effectués au moyen du programme SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 11.0 version.

Il est à remarquer qu'il est très difficile même impossible de trouver un texte qui puisse permettre d'y repérer simultanément tous les problèmes de prononciation des apprenants turcs. Donc, pour y réussir, à côté des résultats relevés de l'analyse des enregistrements, nous nous sommes référés à nos expériences professionnelles et observations en classe.

3. DONNÉES

Les données obtenues de l'analyse des lectures enregistrées prouvent que les apprenants universitaires turcs ont des problèmes à propos de la maîtrise d'une prononciation correcte en FLE : 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.

3.1. La Coordination des Symboles écrits et des Sons : la Relation Graphie/Son

Les lettres de la langue écrite ne correspondent pas directement à des sons mais à des phonèmes. Ducrot et Todorov soulignent que *“le phonème est un segment phonique qui a une fonction distinctive, est impossible à décomposer en une succession de segments dont chacune possède une telle fonction, n'est défini que par les caractères qui, en lui, ont une valeur distinctive, caractères que les phonologues appellent pertinents”* (dans Golder et Gaonac'h 2004 : 53). Les phonèmes ne sont pas des sons directement perceptibles, mais des catégories abstraites du langage. Ils se distinguent des sons qui sont l'objet de la phonétique et non de la phonologie.⁴

On a l'idée que les problèmes de prononciation des apprenants turcs se montrent d'abord au niveau du phonème (la relation graphie/son) et s'étendent ensuite sur tout énoncé (l'analyse syntaxique et le découpage correct, l'intonation, l'accent, l'enchaînement, la liaison et la compréhension générale, etc.). Donc, l'apprenant “doit être à la fois capable de distinguer les phonèmes comme unités distinctives, mais aussi de les synthétiser, de distinguer les lettres, de les associer en syllabes, pour passer ensuite au stade du mot” (Vigner 2001: 42).

Quand l'apprenant locuteur rencontre à l'écrit un nouveau mot, il faut qu'il en traduise les graphèmes en phonèmes, et qu'il puisse passer de l'écrit à l'oral en établissant des correspondances correctes entre ceux-ci. Le français se distingue nettement du turc pour le décalage important qui existe entre la forme écrite –graphèmes et archigraphèmes- et la forme sonore –son et/ou phonèmes. C'est une langue qui ne se prononce pas telle qu'elle s'écrit. Le français dispose 36 phonèmes dont 16 voyelles, 3 semi-voyelles et 17 consonnes alors que le nombre des signes (graphèmes) utilisés pour transcrire ces phonèmes ne dépasse pas 26 dont 6 voyelles 20 consonnes. En français, pour transcrire un seul phonème, il faut parfois utiliser deux ou plusieurs lettres ou bien un même phonème peut être transcrit de plusieurs façons différentes: par exemple, le phonème /ɛ/ peut s'écrire è, é, ai, ei, ou la lettre t peut transcrire le phonème /t/ dans “thé” ou le phonème /s/ dans “notion”, ce qui est le cas aussi pour la lettre l qui transcrit le phonème /l/ dans “ville” et le phonème /j/ dans “fille”. Ces exemples expliquent les

⁴ La phonétique, la science des sons de la parole, étudie la fonction matérielle des sons du langage humain, alors que la phonologie étant la science des sons de la langue, étudie la fonction linguistique des sons du langage (Baylon, Fabre 1975: 83).

difficultés qu'éprouvent les apprenants turcs à convenablement orthographier et à prononcer le français langue étrangère.

Quant au turc, bien que la plupart des linguistes de nos jours prétendent qu'il possède autant de graphèmes que de phonèmes, à cause de l'écart existant entre la langue écrite et la langue orale, il n'est pas possible d'accepter une telle idée. En d'autres mots, le turc dispose comme le français, plus de phonèmes que de graphèmes (Ergenç 2002 : 38)⁵ et c'est une langue qui ne se lit pas généralement telle qu'elle s'écrit. Par exemple : Bir daha seninle konuşmayacağım.

/Bi da : senle konuşmıycam/

Mais du fait que l'écart qui existe entre l'oral et l'écrit du français est plus grand que celui du turc, les apprenants turcs ont du mal à établir des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes du FLE.

I. Ils ont tendance à lire les mots tels qu'ils s'écrivent :

1. Tu as ... ? → */**tu**a ... / ⁶→ [tya ...]⁷
2. puis → */**pui** / → [pɥi]
3. tout l'été → */**tut**lete/ → [tulete]
4. Ben → */**ben**/ → [bɛ̃]
5. enfin → */**anfin**/ → [ãfɛ̃]

II. Ils prononcent les "e" muet (ə) qui ne doivent pas être prononcés :

1. Aude → */**ude**, ode / → [od]
2. J'entre → */ **z**antRe / → [zãtR]
3. Mon frère ouvre ... → */...uvRe/ → [...uvR]
4. Je t'embrasse → */ **z**(ə)tambRase / → [z(ə)tãbRas]
5. vendre → */**vand**Re / → [vãdR]

III. Ou ils prononcent les "e" muet /ə/ comme les "e" voyelles orales simples /e/ :

1. me → */**me**/ → [m(ə)]
2. reposer → */**Repoze**/ → [R(ə)poze]
3. je serai → */ **zese**Re / → [z(ə)s(ə)Re]
4. ce n'est pas → */**senepa**/ → [s(ə)nepa]
5. Il fera beau → */**ilfeRabæ**/ → [ilf(ə)Rabo]

IV. Ils ont, en général, tendance à prononcer les "h" muet :

1. Ah! → */**ah**/ → [a]
2. Eh bien! → */**ehbien**/ → [ebjɛ̃]

V. Les consonnes doubles de l'orthographe se prononcent comme une seule consonne sauf sur certains mots par hypercorrection, ce qui n'est pas le cas dans la prononciation des apprenants :

1. toi aussi → */... **ossi** / → [...osi]
2. commencer → */**kommanse**/ → [komãse]
3. on verra → */**onveRRa**/ → [õvɛRa]
4. d'accord → */**dakkoR**/ → [dakõR]
5. on pourra → */**onpuRRa**/ → [õpuRa]

⁵ Traduit par nous.

⁶ L'astérisque (*) et les transcriptions en gras entre barres obliques (/ /) indiquent la prononciation incorrecte des apprenants.

⁷ Les crochets carrés [] incluent la prononciation correcte des énoncés transcrits selon L'API (L'Alphabet Phonétique International).

VI. La plupart des langues européennes n'ont pas de voyelles nasales. Le français oppose beaucoup de mots par la nasalité. «Le turc oral ne contient qu'une consonne nasale /ñ/ qui se prononce comme /ñg/»⁸ (Ergin 1985: 44) mais le turc écrit n'en contient aucun graphème. C'est la raison pour laquelle, la prononciation correcte des voyelles nasales pose des problèmes aux apprenants turcs :

1. félicitations! → */felisitasjon/ → [felisitasjõ]
2. demain → */d(ə)men/ → [d(ə)mẽ]
3. Je ne prends pas de vacances → */z(ə)nepRandpatvakans / → [z(ə)n(ə)prãpadvakãs]
4. la maison → */lamezon/ → [lamezõ]
5. en septembre → */anseptambıR/ → [ãseptãbR(ə)]

VII. Une autre constatation est que, lors de la prononciation des monèmes français, les apprenants turcs en changent la structure phonématique;

— soit ils y ajoutent d'autres phonèmes. En turc, selon la loi de la structure phonématique des monèmes, "deux consonnes ne se suivent jamais à l'initiale" (Ergin 1985: 67)⁹. C'est pourquoi, les apprenants, en prononçant des monèmes français, ajoutent en général une voyelle entre deux consonnes de façon à former une syllabe comme suit :

1. des projets → */depıRzε / → [depRozε]
2. trois → */tuRwα / → [tRwα]
3. la plage → */lapılaʒ / → [laplaʒ]
4. mon frère → */monfiRεR / → [mõfRεR]
5. Je t'embrasse → */zətambaRas / → [zətãbRas]

— soit ils remplacent les phonèmes par les autres. En turc, les phonèmes /b/, /c/, /d/, /g/ ne se retrouvent jamais à la finale des syllabes ou des monèmes et ils sont remplacés par /p/, /ç/, /t/, /k/ (Ergin 1985: 63)¹⁰. Ce qui attire l'attention, c'est que les apprenants turcs pratiquent la même règle en français et commettent des erreurs de prononciation suivantes :

1. b → p Je t'embrasse → */zətampRas / → [zətãbRas]
2. d → t Je ne prends pas de vacances → */z(ə)nepRantpatvakans / → [z(ə)n(ə)prãpadvakãs]
3. tout de suite → */tutsuit / → [tud(ə)suit]
4. g → k Strasbourg → */Strasburk / → [StrazbuR]

— soit ils omettent un ou plusieurs phonèmes pendant la prononciation :

1. travailler → */tRavaj / → [tRavaje]
2. Biarritz → */bjar / → [bjarjtz]
3. Ben, ce n'est pas comme ici! → */... komsı / → [... komisi]

— ou ils substituent les phonèmes :

1. félicitations → */fertilisasjon, fesilitasjon / → [felisitasjõ]
2. On s'appelle → */onsaple / → [õsapel]
3. Je ne sais pas → */zənespa / → [zənespa]
4. Biarritz → */bjatrjz / → [bjarjtz]

⁸ Traduit par nous.

⁹ Traduit par nous.

¹⁰ Traduit par nous.

3.2. La Reconnaissance des Mots au Plan Sémantique

L'activité qui consiste à identifier des mots par la construction ou par la reconnaissance globale est très différente de la reconnaissance de lettres isolées. Ce qui pose une difficulté réelle pour les apprenants turcs c'est l'utilisation *ensemble* des suites de lettres pour construire un mot.

On reconnaît mieux c'est-à-dire, on lit plus facilement un mot dont on connaît le sens. Prenons ces deux énoncés : “*Enfin, pas tout de suite, quoi!*” et “*Mon frère ouvre un resto dans un ou deux mois...*”. Bien que le deuxième soit plus long que le premier, le pourcentage des apprenants qui le prononcent correctement est 100 % alors que celui du premier n'est que 33 %. L'identification des mots d'un texte (établir une correspondance) n'est pas une condition suffisante pour la compréhension du texte lui-même mais elle en est une condition nécessaire ; on dira même que plus cette reconnaissance sera rapide, plus le lecteur pourra le lire facilement et consacrer de temps et d'énergie aux autres processus de lecture.

3.3. La Mauvaise Segmentation du Discours : l'analyse Syntaxique

À la suite de la coordination des phonèmes et des graphèmes et de la reconnaissance rapide des mots au plan sémantique, une analyse syntaxique correcte s'avère donc nécessaire pour une bonne prononciation. La bonne prononciation d'un énoncé nécessite d'abord que l'apprenant puisse le segmenter correctement, c'est-à-dire, qu'il sache “déterminer quels sont les éléments qui vont ensemble pour former une unité syntaxique” (Corder et Gaonac'h 2004: 99).

Les unités de segmentation à l'écrit n'étant pas strictement définies au plan linguistique sont souvent différentes de celles de l'oral. Cette segmentation se fait chez le natif très rapidement, de manière automatique, mais du fait que les étudiants turcs ne disposent pas de clés nécessaires pour détecter les unités de sens que sont les mots, il leur est très difficile de découper correctement les énoncés en syntagmes. En lisant, ils segmentent incorrectement les énoncés en syntagmes et les syntagmes en mots et ne peuvent pas y donner du rythme convenable de manière à composer les groupes rythmiques. L'analyse des enregistrements de lecture des apprenants précise que ceux-ci s'arrêtent presque après chaque mot et leur lecture devient donc fragmentaire :

1. * [Mon frère] [ouvre] [un] [resto] [dans un] [ou] [deux mois].
[Mon frère] [ouvre un resto] [dans un ou deux mois].
2. * [Et] [puis], [en] [octobre], [j'entre] [à la fac].
[Et puis], [en octobre], [j'entre à la fac].

Comme l'indiquent ces exemples, la lecture des apprenants ayant des difficultés de décodage contient beaucoup de pauses silencieuses, risque de ne pas comprendre le sens de l'énoncé et devient ennuyeuse pour le reste de la classe.

3.4. L'intonation

Lors de la prononciation d'un énoncé, le lien entre les mots se fait à la fois par l'intonation, par des regroupements de syllabes et par des liaisons. Le facteur de lien le plus fort est le mouvement mélodique (Lhote 1995: 139) qui participe directement à l'organisation de l'énonciation. L'intonation qui organise l'ensemble de l'énonciation a, comme les gestes et la mimique, une fonction expressive. Elle renseigne non sur l'identité des unités signifiantes mais en général, sur l'identité du locuteur en traduisant son intention de communication, ses pensées, ses émotions, ses joies etc. Le locuteur peut contrôler et faire varier la hauteur à laquelle il parle en ajustant la fréquence de l'énonciation.

L'intonation représente le mouvement mélodique d'un énoncé; chaque langue fait une utilisation particulière des deux mouvements fondamentaux : la montée et la descente. Pendant l'activité de la lecture, le changement de ton se fait de façon très progressive, sans grand écart d'une syllabe à l'autre. Plus l'énoncé est long, plus il y aura de montées (protase ↗) et de descentes (apodose ↘).

En français comme en turc, un mouvement *ascendant* (protase) est généralement associé à une interrogation, une incertitude, un doute tandis qu'un mouvement *descendant* (apodose) correspond généralement à un énoncé de type déclaratif. Par exemple, l'énoncé “*Les fils de mon ami ont cassé les vitres*” est en général prononcé en deux groupes rythmiques: le premier groupe (*Les fils de mon ami*) qui représente le “thème” se caractérise par un mouvement mélodique *montant*, le deuxième (*ont cassé les vitres*) représentant le “rhème” est caractérisé par un mouvement mélodique *descendant*. Les deux

éléments principaux de l'énoncé, *le thème* et *le rhème* sont associés de façon très solide par le schéma mélodique global propre à la langue française: montant-descendant (protase-apodose). L'intonation exclamative ou impérative est caractérisée par une courbe nettement montante ou nettement descendante (Charliac, Morton 1998: 20). Ce n'est pas une pause silencieuse qui assure le passage d'un groupe à l'autre, mais c'est le mouvement mélodique, ce qui n'est pas constaté dans la prononciation de la plupart des étudiants turcs.

L'analyse des enregistrements de lecture indique que le pourcentage des apprenants qui prononcent correctement les 16 énoncés à l'intonation énonciative est 95 %, celui de 7 énoncés à l'intonation interrogative est 95 %, alors que celui de 11 énoncés à l'intonation exclamative ne dépasse pas 49 %. Donc, l'intonation des phrases énonciatives qui nécessitent un mouvement descendant ne leur pose pas trop de problèmes, ce qui n'est pas le cas pour les phrases interrogatives et exclamatives: quoique le français et le turc leur associent un mouvement ascendant, la majorité des apprenants les prononcent d'une telle monotonie qu'il est parfois très difficile d'y saisir les montées et les descentes ou ils confondent ces mouvements et commettent des erreurs "qui affectent l'intelligibilité" (Champagne-Muzar, Bourdages 1998: 78) de l'énoncé. Par exemple, 87 % des apprenants ne peuvent pas prononcer correctement cet énoncé interrogatif : "*Et on pourra peut-être se voir en septembre?*". C'est un énoncé long ayant trois groupes rythmiques. Il en résulte que les apprenants turcs lisent et prononcent plus facilement les énoncés courts que les énoncés longs.

D'autre part, le pourcentage des apprenants qui prononcent les énoncés exclamatifs comme interrogatifs est 70 % pour l'énoncé "*Au Sénégal!*", 27 % pour "*Là, tu es sûre qu'il fera beau!*", et 10 % pour "*Pas tout de suite, quoi!*". 10 % des apprenants ont prononcé les énoncés déclaratifs comme exclamatifs. En définitive, l'intonation correcte des énoncés par les apprenants porte une grande importance du point de vue de l'intelligibilité du message. Si l'intonation n'est pas appropriée, il sera très difficile de comprendre s'il s'agit d'une affirmation ou d'une interrogation.

3.5. L'accent ¹¹

En français, l'accent tonique est un accent de groupe et l'accentuation "ne se fait pas par une augmentation de l'intensité, mais par celle de la durée" (Lhote 1995: 141). Quel que soit le nombre de syllabes, l'allongement de la durée porte toujours sur la dernière du groupe, par exemple "hôpital"¹². Quant au turc, celui-ci comprend deux types d'accents: accents de mot et de phrase et l'accentuation s'y fait par une augmentation de l'intensité. Comme c'est le cas en français, l'accent de mot porte, en général, sur la dernière syllabe: *kalem*, *arkadaş* et celui de phrase sur l'élément qui précède le prédicat : "*Annem dün İzmir'e gitti*" ou "*Annem İzmir'e dün gitti*".

Dans les classes préparatoires de l'Université Gazi, la plupart des étudiants (97 %) sont anglophones et en anglais, l'accent est lexical, c'est-à-dire, lié aux mots de la phrase, par exemple: "hôpital". Ils sont donc déjà habitués à accentuer chaque mot prononcé et ont du mal à saisir le système d'accentuation de la langue française, de là découlent la plus grande partie des problèmes de prononciation du français. Durant l'analyse des enregistrements, on s'est rendu compte que, à cause des difficultés du découpage des énoncés en unités perceptuelles, les apprenants n'arrivaient pas à les accentuer correctement de telle sorte qu'ils plaçaient un accent presque sur chaque mot de l'énoncé ce qui est le cas dans les exemples ci-dessous :

- 1.* Je commence à travailler la semaine prochaine.
(Je commence à travailler la semaine prochaine).
- 2.* Là, tu es sûre qu'il fera beau!
(Là, tu es sûre qu'il fera beau!)

On ne met un accent qu'à la fin d'un groupe de mots formant une unité de sens. Dans les exemples ci-dessus, puisqu'on distingue deux types de groupes syntaxiques majeurs qui sont aussi des unités de sens, les phrases devraient donc avoir deux accents principaux.

¹¹ Il s'agit de l'accent tonique et non de l'accent d'orthographique : aigu, grave ou circonflexe.

¹² Les syllabes soulignées sont celles qui sont accentuées.

3.6. Le Rythme

La notion de rythme liée au concept d'accent se définit comme un retour périodique de segments mis en relief par l'accent tonique. Un groupe rythmique est en moyenne constitué de 2-5 syllabes et peut représenter une unité syntaxique, "le groupe rythmique structure la syntaxe de l'oral et préfigure le sens global de l'énoncé" (Lhote 1995: 140). Le nombre de groupes rythmiques par phrase dépend en général du nombre de syllabes. Cependant, il faut noter que les unités rythmiques virtuelles ne se réalisent pas toujours de la même façon; en d'autres termes, pour une même phrase, le nombre de groupes rythmiques peut varier en fonction de facteurs que le débit et le style adoptés. Par exemple : *[Mon voisin m'a prêté sa voiture] [pour aller à la campagne]* ou *[Mon voisin] [m'a prêté sa voiture] [pour aller] [à la campagne]*.

Ainsi, plus le locuteur parle lentement, plus il peut y avoir de groupes rythmiques et plus il parle rapidement, moins il y aura de groupes rythmiques (Champagne-Muzar, Bourdages 1998: 48). Le problème est que l'apprenant qui commence à lire un énoncé et qui n'arrive pas à réguler son souffle, n'a pas suffisamment d'énergie à la fin du groupe de souffle.

3.7. L'enchaînement

En français oral, on a tendance à enchaîner la dernière syllabe du mot qui se termine par une voyelle (syllabe ouverte) à la première syllabe du mot suivant si celui-ci débute par une voyelle (l'enchaînement vocalique). Il résulte de l'analyse des enregistrements des lectures que :

— les apprenants turcs n'ont pas de difficultés importantes à enchaîner deux mots : (Tu[↪] as des projets?¹³, Toi[↪] aussi, félicitations!), mais s'il y en a trois ou plus, ils n'arrivent pas à réaliser correctement tous les enchaînements nécessaires :

*Tu[↪] as[↪] eu // un projet ? → (Tu[↪] as[↪] eu[↪] un projet ?)

— Selon le deuxième type d'enchaînement si, dans la prononciation, un mot finit par une consonne, et que le mot suivant commence par une voyelle, on tend à former une même syllabe avec ces deux sons: c'est l'enchaînement consonantique. En dépit de l'utilisation de ce type d'enchaînement en turc (öğretmen[↪] evi, el[↪] öpmek), 68 % des apprenants y ont des problèmes :

1. * Je pars demain en vacances // au Sénégal.¹⁴

(Je pars demain en vacances au Sénégal).¹⁵

2. * Mon frère // ouvre // un resto dans un ou deux mois.

(Mon frère ouvre un resto dans un ou deux mois.

3. * Sur la plage // à Biarritz. → (Sur la plage à Biarritz).

4. * Je commence // à travailler. → (Je commence à travailler).

5. * J'entre // à la fac. → (J'entre à la fac).

3.8. La Liaison

La liaison est obligatoire à l'intérieur des mots composés mais les apprenants ne la respectent pas toujours :

1. * Peut //-être à Strasbourg pour commencer.

(Peut - être à Strasbourg pour commencer).¹⁶

/t/

Bien que la liaison soit impossible avec la conjonction "et", on en rencontre le plus souvent dans la prononciation des apprenants :

1.*Et[↪] après? → (Et // après?)

/t/

¹³ Le symbole ↪ indique qu'il y a l'enchaînement vocalique entre les deux mots.

¹⁴ Les barres obliques // signifient les ruptures dans la prononciation des étudiants.

¹⁵ Le signe |___ indique le lieu où il faut faire l'enchaînement consonantique.

¹⁶ Le symbole ↪ indique la liaison.

2. *Et on pourra peut-être se voir en septembre? → (Et // on pourra peut-être se voir en septembre?)

En français comme en turc, s'il y a un signe de ponctuation (point, virgule, point-virgule, deux-points) entre les deux mots, il faut ne pas faire la liaison :

*Et puis, en octobre, j'entre à la fac. → (Et puis, // en octobre, j'entre à la fac).

Il est à remarquer qu'il existe d'autres types de liaisons, mais on n'a pris que ceux qui sont repérés dans le texte choisi.

3.9. La Vitesse de la Lecture

Ce qui résulte des recherches menées concernant la vitesse de la lecture, c'est qu'elle dépendrait d'une part de la perception visuelle du lecteur (les mouvements des yeux, le nombre des fixations...) ainsi que du traitement de l'information par sa mémoire et d'autre part, de ses compétences linguistiques. Bernhart (1986) qui compare les mouvements des yeux des lecteurs en langue maternelle et en langue seconde constate que ces derniers font des fixations plus fréquentes et plus longues ainsi que de nombreux retours en arrière que les premiers (Cornaire 1999: 47).

Les lectures de certains apprenants turcs se caractérisent par leur lenteur : le traitement très lent de l'information par la mémoire à court terme provenant du manque des compétences linguistiques (problèmes de décodage), des barrières affectives (la peur de commettre des erreurs en lisant devant un groupe, l'attitude de l'enseignant et des autres étudiants envers les erreurs) et le niveau du texte etc. peuvent influencer la vitesse de la lecture. La lenteur du déchiffrage gêne la compréhension et empêche d'établir une communication avec l'auditoire. N'oublions pas que le bon lecteur est celui qui sait reconnaître rapidement, voire automatiquement un mot à partir de ses contraintes orthographiques et syntaxiques.

Il existe aussi des étudiants qui lisent ou qui prononcent les énoncés très rapidement de telle sorte qu'il est impossible d'en découvrir le sens. Il est évident que la vitesse de la lecture d'une feuille d'épreuve et celle d'un roman qu'on lit pendant les loisirs ne seraient pas les mêmes. En bref, ce qui est important du point de vue de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, c'est l'intelligibilité de la prononciation.

3.10. Le Manque des Connaissances de Ponctuation

Les marques de ponctuation apparaissent comme de bons prédicateurs, à la fois du lieu et de la durée des pauses en lecture. Pour pouvoir s'en servir correctement, les étudiants doivent apprendre d'abord ce que signifient une virgule, un point-virgule, deux-points, des points d'exclamation et d'interrogation. Sinon, comme on a constaté dans les exemples d'erreurs de prononciation ci-dessus, ils prononceront un énoncé interrogatif comme un énoncé déclaratif ou feront de fausses liaisons ou des enchaînements incorrects qui pourraient nuire à la communication.

On n'oubliera pas non plus les problèmes que posent la découverte et l'usage des signes diacritiques : accents, cédilles. Au début de l'enseignement/apprentissage du FLE, les apprenants ne font pas beaucoup d'attention à l'utilisation des accents et confondent les accents aigus et graves. Ceux-ci prononcent parfois les «é» ou «è» comme les «e» muets.

3.11. La Prononciation de "R"

Il y a un seul phonème français R. Là, il s'agit du /R/ le plus fréquemment entendu en France (dit "uvulaire"). Mais, selon les régions ou même selon les individus, il peut se prononcer soit *roulé* soit *grasseyé*. Ces deux manifestations, n'étant pas déterminées par l'entourage, sont appelées *des variantes libres* (Ducrot, Todorov 1972 : 223). Le /R/ est une consonne vibrante dont le point d'articulation est la racine de la langue en français. Comme les points d'articulation du /R/ du français et du turc, ne sont pas identiques, leurs prononciations sont différentes.

Les apprenants turcs prononcent le /R/ du français comme le /R/ du turc. Mais selon nous, la prononciation de *ou* → [u] comme *au* → [o] par l'apprenant est plus significative et importante que celle du /R/ du français. Il serait donc mieux de ne pas insister, du moins au début de

l'enseignement/apprentissage du FLE, sur la prononciation correcte de /R/ pour ne pas décourager les apprenants.

3.12. L'influence de l'anglais

Les étudiants qui composent l'univers de cette recherche apprennent le français dans un milieu bilingue. En d'autres termes, l'anglais est, par statut, la première langue étrangère chez la plupart de ces étudiants (97%). Et la recherche de l'influence de l'anglais et du turc en la matière est inévitable quand on étudie les problèmes de prononciation dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

En dépit de leur contribution, il est indiscutable par ailleurs qu'elles font obstacle, toutes les deux langues, à l'apprentissage de l'orthographe et de la prononciation du français. Toute la difficulté réside dans la distance que l'apprenant doit prendre avec sa première langue étrangère, pour distinguer deux modes de gestion du matériau graphique, avec le maintien ou la mise en place des automatismes correspondants pour chacune des deux langues (Vigner 2001: 46). Les erreurs ci-dessous relevées dans les enregistrements prouvent combien l'anglais est influent sur la prononciation du français :

1. ton bac → */**ton**bek/ → [tõbak]
2. félicitations → */felisitey]**in**/ → [felisitasjõ]
3. reposer → */R**î**poze/ → [R(ə)poze]
4. sûre → */**û**r/ → [sy:R]
5. à → */**e**/ → [a]
6. en octobre → */**an**oktobıR/ → [ãoktobR(ə)]

Il faut souligner que les types d'erreurs de prononciation étudiées jusqu'ici peuvent être multipliées, mais on s'est contenté de les délimiter à celles qu'on a repérées dans le texte choisi.

4. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

Cet article qui s'est proposé d'analyser les problèmes de prononciation des apprenants universitaires turcs a abouti aux conclusions suivantes :

De l'étude comparative des systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques du français et du turc, il résulte que les deux langues possèdent plus de divergences que de convergences. Contrairement au turc qui est une langue se lisant en général telle qu'elle s'écrit, le français représente un grand écart entre la graphie et la phonie des monèmes et cela cause certains problèmes aux étudiants turcs: l'établissement des correspondances incorrectes entre les graphèmes et les phonèmes : la lecture des mots tels qu'ils s'écrivent, la prononciation des «e» et des «h» muets, la prononciation incorrecte des voyelles nasales et des consonnes doubles ; la tendance à changer de la structure phonématique des monèmes par l'ajout, le remplacement, l'omission et la substitution.

À côté de ces divergences entre deux langues, le français écrit et le français oral, en d'autres mots, les unités de segmentation à l'écrit et celles de l'oral ne sont pas isomorphes. Les erreurs relevées de l'analyse des lectures enregistrées montrent que, faute de compétences linguistiques qui contribuent à percevoir ces différences, les apprenants ne peuvent pas arriver à analyser les énoncés syntaxiquement ni à les segmenter correctement en groupes de sens pour une prononciation correcte. Donc, en vue de faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE en général et de la prononciation en particulier, les divergences dans les systèmes graphiques et phonétiques/phonologiques des deux langues doivent être prises en compte par les enseignants et expliquées d'une manière claire et logique pour que les étudiants puissent saisir le fonctionnement des langues et qu'ils commettent moins d'erreurs.

La bonne prononciation et la reconnaissance du sens des mots nécessitent que l'apprenant possède un bagage lexical suffisant. L'étude des problèmes provenant de l'établissement des liens entre les formes de l'échange et un certain nombre de traits prosodiques (l'utilisation incorrecte des courbes intonatives, la mauvaise accentuation, les règles de l'enchaînement et de la liaison) révèle que chaque langue possède une intonation, un accent et un rythme qui lui sont propres et que la méconnaissance de ces traits prosodiques entraîne des problèmes dans la compréhension des messages. Outre ces problèmes, sont étudiés également ceux qui sont dus à la lenteur du déchiffrement, au manque de connaissances concernant la ponctuation et à l'influence de la prononciation de l'anglais.

Pour pouvoir résoudre les problèmes de prononciation, la prise de conscience de leurs causes facilitera la solution. La maîtrise de la prononciation du français langue étrangère nécessite qu'on fasse le lien entre les problèmes d'écoute ou d'expression en langue étrangère et la méconnaissance de ces traits. Il est clair que ni les divergences graphiques et phonétiques/phonologiques entre deux langues et ni le manque des compétences linguistiques ne sont les seules causes des problèmes déterminés. Selon nos observations, dans les universités turques, la majorité des départements de français n'ont pas de cours phonétiques suffisants dans leur programme. De même, la plupart des enseignants n'ont pas de formation initiale à propos de l'enseignement/apprentissage de la phonétique/phonologie du FLE. Si l'on reconnaît l'apport des faits phonétiques à la communication et au développement des habiletés langagières, on doit intégrer davantage des cours et des pratiques phonétiques systématiques aux programmes d'enseignement des départements de français.

Quant à l'enseignant, celui-ci doit posséder une connaissance minimale des éléments prosodiques et des faits articulatoires de la langue cible, doit conduire l'étude de la relation grapho-phonologique en étroite liaison avec la reconnaissance et le sens des mots et il doit faire entendre à ses étudiants des voix différentes que la sienne.

Chez nous, faute d'un accompagnement extrascolaire dense et régulier (le bain linguistique), les acquis en FLE sont toujours menacés par l'oubli. C'est pourquoi, les activités d'oral doivent être présentes tout au long de la scolarité. D'autre part, encourager les apprenants à écouter des documents authentiques et surtout multiplier les possibilités d'échange verbal leur permettrait d'augmenter leur compétence phonologique, syntaxique et lexicale. La tâche la plus difficile incombe à l'apprenant : compter sur son enseignant, devenir un auditeur et un lecteur actifs et faire ses devoirs régulièrement.

Il s'avère nécessaire de tenir compte les propositions suivantes qui peuvent aider à améliorer l'enseignement /apprentissage de la prononciation du FLE :

- l'acquisition et la mise en œuvre des compétences de manière conjointe et articulée,
- la formation initiale des enseignants à la correction phonétique,
- l'intégration des cours et des pratiques phonétiques systématiques aux programmes d'enseignement avec un nombre limité d'apprenants,
- l'introduction des documents sonores dans la classe dès les premières heures de cours et la prise de contact avec la langue cible, telle qu'elle est vraiment parlée par les natifs,
- la correction des erreurs, dès le début, avant qu'elles ne deviennent ancrées,
- la familiarisation très tôt des apprenants avec le français aussi bien dans sa dimension sonore que graphique.

BIBLIOGRAPHIE

- Baylon, C. et Fabre, P. (1975). Initiation à la linguistique. Paris: Éditions Fernand Nathan
- Champagne-Muzar, C. et S.Bourdages, J. (1998). Le point sur la phonétique. Paris: CLE International
- Charliac, L. et Morton, A-C. (1998). Phonétique progressive du français. Paris: CLE International
- Cornaire, C. (1998). La compréhension orale. Paris: CLE International
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris: Le Seuil
- Ergenç, İ. (2002). Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Ergin, M. (1985). Türk dilbilgisi, İstanbul: Boğaziçi Yayınları A.Ş
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). Lire & Comprendre. Paris: Hachette
- Lhote, E. (1995). Enseigner l'oral en interaction. Paris: Hachette
- Mitterand, H., Pagès-Pindon, J., Schmitt, R., et Duprez, D. (1985). Langue Française 6e –5e. Paris: Éditions Nathan
- Tagliante, C. (1994). La classe de langue. Paris: CLE International
- Vigner, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris: CLE International

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this research is to study the problems which Turkish university students learning French encounter and their causes. The population of the research is restricted to the students who attended the French preparatory classes of Gazi University in 2006-2007 academic years.

In order to determine the problems that Turkish students confront in the pronunciation of French language, a text was selected from *Taxi 1*, the course book which had been used in conversation classes since the 2005-2006 academic years, according to certain criteria; and the students were made to read it in groups of two. The recorded readings were examined by 3 lecturers, the mistake types with the highest frequency were specified and classified into titles: failing to match the grapheme with its phoneme, not knowing the meaning of the word or utterance to be pronounced, failing to do the syntactic analysis of the utterance correctly and making intonation mistakes, mistakes in accent and rhythm, mistakes in linking and in forming a series, reading slowly, not knowing the function of punctuation marks, the pronunciation of “R”, and interference from English, which students had previously been studying.

Departing from the thesis that problems stem greatly from the differences between the sound/spelling systems of Turkish and French languages, the phonetic and graphemic systems of both languages were compared and contrasted. Unlike Turkish, which is pronounced generally as it is spelled; French has significant differences between spelling and pronunciation. For instance one grapheme [o] is available for phoneme /o/ in Turkish although several corresponding forms are available in French: [au], [eau], [eaux]. Thus, not knowing such differences, Turkish students tend to read the French graphemes as they are spelled; to read the mute “h”s and “e”s; to pronounce the double consonants as double consonants which are usually supposed to be pronounced as single consonants.

There are 4 nasal vowels in French: [ã], [õ], [ẽ] ve [œ̃]. Even though the sound [ñ] is available in oral Turkish, it doesn't have a match in written language. Therefore, the pronunciation of nasal vowels also causes difficulty to Turkish students.

The results of the examination of recordings showed that one of the mistakes Turkish learners made most frequently was to spoil the phonetic structure of semantic units during pronunciation. Since two consonants do not collocate in the first syllable in Turkish, they tend to insert a vowel between two consonants in a way so as to form a syllable in such words as *des projets*, *trois* as in (ajout): *des projets* → * /depRozε / → [depRozε], *trois* → * /tuRwa / → [tRwa]. The problems in this category are in the form of replacing a phoneme with another, omitting one or several phonemes, or changing the place of phonemes in the same word.

The cause of a considerable part of pronunciation problems is insufficient grammar knowledge of students. This research demonstrates that students pronounce the words or utterances whose meaning they already know more accurately. Besides, the syntactic structure of utterances should also be correctly analysed to achieve accurate pronunciation. Since the students with no good command of grammar don't know the function of elements of a syntactic unit (such as subject, verb, object, prepositions, etc) in full, they have difficulty in dividing utterances into meaningful units; consequently, they pause in places where they should not, and they read discontinuously. This case both makes comprehension difficult, and bores other classmates.

As for the mistakes in intonation : Turkish learners don't have problems with statements whereas they pronounce questions and interjections that need to be pronounced in rising intonation wrongly, that is in falling intonation or with no change in intonation. This leads to deviations or corruption in meaning.

In French, stress is on the last syllable of the group which forms a unity of meaning; and the syllable to be stressed is pronounced by prolonging it. Turkish has both word stress and sentence stress. The stress in words is on the last syllable as in French. And in English, all the words in a sentence are pronounced with stress. Because English was the first foreign language for 97 % of the students who formed the research population, the English influence is observed in the pronunciation of French sentences; therefore the learners make mistakes by stressing almost all the elements of sentences. The majority of the mentioned problems disappear as the linguistic levels of students improve.

Linking is available in Turkish, as in French. Turkish learners don't usually experience problems in linking one word into another. Yet, they have difficulty in linking three or more words. As in:

*Tu \curvearrowright as \curvearrowright eu // un projet ? \rightarrow (Tu \curvearrowright as \curvearrowright eu \curvearrowright un projet ?)

Since the point of articulation of the "R" sound in French is different from the one in Turkish, they learn how to articulate this sound like the French people in time.

English and French have many words in common. This case is an advantage in learning and teaching although pronunciation is still a disadvantage. Some of the learners can escape the problem very soon whereas it takes some others several months. Briefly, students who wish to study French should learn the similarities and differences between the spelling and pronunciation systems of both French and Turkish, and French and English effectively.

In order to cope with those problems, the amount of phonetics courses – which are lacking or are not at desired levels- should be increased in French departments and more time should be allocated to phonetic exercises; lecturers should have a good command of phonetic and spelling system of both their native language and French (and also of English) and be able to transfer it to the learners. Apart from those, students should be given the chance to listen to the native pronunciation of French through technological vehicles such as CDs, audio cassettes, and so on. These vehicles should also be accessible to students. Students should be assigned homework, they should find pen-friends, and join activities of various kinds.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Fransızca öğrenen Türk üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sesletim sorunlarını ve nedenlerini incelemek amacıyla hazırlanan bu çalışmanın evrenini, Gazi Üniversitesi Fransızca hazırlık sınıflarında 2006-2007 akademik yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

Yabancı dil Fransızcanın sesletimi sırasında Türk öğrencilerin en sık karşılaştıkları sorunları belirlemek için 2005-2006 yılından beri öğrencilerin konuşma derslerinde ders kitabı olarak okutulan *Taxi I* adlı kitaptan seçilen bir metin ve öğrencilere ikiye bölünmüş gruplar halinde okutulmuş ve kaydedilmiştir. Okuma kayıtları iki Türk, bir Fransız üç öğretim elemanı tarafından incelenmiş, frekansı en yüksek olan yanlış türleri belirlenerek başlıklar altında toplanmıştır: 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.

Bu sorunların büyük bir bölümünün Türkçe ve Fransızcanın ses/yazı dizgeleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanabileceği savından hareketle, her iki dilin ses/yazı sistemleri karşılaştırılmıştır: Türkçede /o/ sesbirimine karşılık gelen bir tek yazı birimi [o] varken, Fransızcada bu sesbirimini oluşturmak için iki, üç hatta dört yazıbiriminin bir araya gelmesi gerekir : [au], [eau], [eaux] gibi. Ayrıca her iki dilde de yazı dili ile konuşma dili arasında farklılıklar vardır. Türkçe bazı dilbilimciler tarafından, genellikle yazıldığı gibi okunan bir dil olarak görülse de konuşma dilinin her zaman bu kurala uymadığı gerçektir. Az sürede çok şey anlatma arzusunda olan konuşucu sözceleri kısaltabilir ya da bazı değişikliklere uğratabilir : /Benle sinemaya gelcen mi?/ \rightarrow (Benimle sinemaya gelecek misin?). Aynı durum Fransızca için de geçerlidir : /Chui pas./ \rightarrow (Je ne suis pas). Bu farklılıkları bilmeyen ya da öğrenmekte güçlük çeken Türk öğrenciler, Fransızca yazı birimleri yazıldığı gibi okuma (okunmaması gereken *h* ve *e*'leri okuma, genellikle tek ünsüz olarak sesletilmesi gereken çift ünsüzleri çift ünsüz şeklinde okuma) eğilimindedirler.

Fransızcada 4 tane geniz ünlüsü (voyelle nasale) vardır : [â], [ɔ̃], [ɛ̃] ve [œ̃]. Türkçede ise her ne kadar sözlü dilde [ñ] sesine rastlansa da bunun yazıda karşılığı yoktur. Bu nedenle, Fransızcadaki geniz ünlülerinin sesletimi de Türk öğrenenleri zorlamaktadır.

Ses kayıtlarının incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre, Türk öğrenenlerin en sık yaptıkları yanlışlardan biri de sesletim sırasında anlam birimlerin sesbirimsel yapısını (structure phonématique) bozmalarıdır. Türkçede ilk hecede iki ünsüz yan yana bulunmadığından *des projets, trois* vb. sözcüklerde iki ünsüz arasına bir hece oluşturacak şekilde ünlü harf eklemektedirler (ajout): *des projets* → */depıRoʒε/ → [depRoʒε], *trois* → */tuRwa/ → [tRwa] gibi. Bu gruptaki sorunlar, sesbirimini başka bir sesbirimiyle değiştirme (remplacement), bir ya da birkaç sesbirimini kaldırma (omission), ya da aynı sözcük içinde sesbirimlerinin yerini değiştirme (substitution) şeklindedir.

Sesletim sorunlarının önemli bir bölümünün nedeni de öğrencilerin dilbilgisi birikimlerinin yetersiz olmasıdır. Bu araştırma, öğrencilerin anlamını bildikleri sözcük ya da sözcelerinin sesletimini daha doğru yaptıklarını, anlayamadıkları sözceleri ise daha kısa olsa bile yine de yanlış seslettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca doğru bir sesletim için sözcenin sözdizimsel yapısının doğru analiz edilmesi gerekir. Dilbilgisel birikimi yeterli olmayan öğrenciler sözdizimsel (syntagmes) öğelerin işlevlerini (özne, yüklem, tümleş, ilgeç vs.) tam olarak bilmedikleri için, sözcüğü anlamlı birimlere ayırırken zorlanmakta, durulmaması gereken yerlerde durarak kesik kesik okumaktadırlar. Bu durum, hem anlamayı zorlaştırmakta hatta bazen olanaksız kılmakta, hem de diğer öğrencileri sıkmaktadır.

Tonlama, tıpkı hareket ve mimikler gibi konuşan kişinin (locuteur) duygu, düşünce, sevinç, heyecan vb. durumlarının iletiyi alacak kişi (récepteur) tarafından daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunması açısından iletişimde önemli bir yere sahiptir. Bu konudaki sorunlara gelince; Türk öğrenenler bildirim tümcelerinde (phrases énonciatives) sorun yaşamazken, yükselen tonla (*intonation ascendante* ou *protase*) sesletilmesi gereken soru ve ünlem tümcelerini alçalan tonda (*intonation descendante* ou *apodose*) ya da tekdüze sesletmekte, bu durum anlamda kayma ve bozulmalara neden olmaktadır.

Fransızcada vurgu, anlam bütünlüğü oluşturan grubun son hecesindedir, vurgulanacak hece uzatılarak sesletilir. Türkçede hem sözcük, hem de tümce vurgusu vardır. Sözcükte vurgu Fransızcadaki gibi son hecede, tümcede ise yüklemden bir önceki öğededir. İngilizcede ise tümcenin bütün sözcükleri vurgulu okunur. Araştırmanın evrenini oluşturan öğrencilerin %97'sinin ilk yabancı dili İngilizce olduğu için, Fransızca tümcelerinin sesletiminde İngilizcenin etkisi görülmekte, öğrenenler neredeyse tümcenin bütün öğelerini vurgulayarak yanlış yapmaktadırlar. Belirtilen sorunların büyük bir bölümü öğrencilerin dil düzeyi geliştikçe ortadan kalkmaktadır.

Fransızcada olduğu gibi Türkçede de ulama vardır. Türk öğrenenler iki sözcüğü birbirine ularken sorun yaşamamakta, ancak 3 ya da daha fazla sözcüğü ularken zorlanmakta, yanlış yapmaktadırlar. Fransızcada gırtlak ünsüzü “R” ile Türkçedeki “R” sesinin oluşum noktaları (point d’articulation) aynı olmadığından, Türk öğrenciler her ne kadar bu sesi doğru çıkarmaya çalışsalar da bu zaman almaktadır.

İngilizce ve Fransızca çok sayıda ortak sözcük içermektedir. Bu durum, Fransızcanın öğretimi/öğrenimi açısından bir avantaj oluştursa da sesletim açısından dezavantajdır. Bazı öğrenciler bu etkiden çabuk kurtulmakta, bazıları için ise aylar gerekmektedir. Kısaca, Fransızca öğrenmek isteyen bir öğrenci, hem Fransızca/Türkçe hem de Fransızca/İngilizcenin ses ve yazı dizgeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları iyi öğrenmelidir.

Bu sorunların aşılabilmesi için, Türkiye’de Fransızca bölümlerinde yetersiz sayıda ya da hiç olmayan fonetik (sesbilgisi) derslerinin sayısının artırılması ve sesbilgisi alıştırmalarına daha fazla zaman ayrılması, öğretim elemanlarının hem anadillerinin hem de Fransızcanın ses ve yazı dizgelerinin özelliklerini (hatta İngilizceninkini de) çok iyi bilmeleri ve bunları öğrenenlere doğru aktarabilmeleri gerekir. Ayrıca, öğrencilere Fransızcanın Fransızlar tarafından sesletildiği şekilde dinletilerek öğretilmesi, bu konuda teknolojik gelişmelerden yararlanılması (CD audio, cassettes audio, etc.) ve bunların öğrencilerin erişimine sunulması yararlı olacaktır. Öğrencilerin içinde buldukları ortam da dil öğrenimi açısından önemlidir. Bilgilerin edinime dönüşmesi için öğrencilerin ödev ve tekrar çalışmalarına önem vermelerinin yanında, Fransızca konuşulan ortamlarda sıkça bulunmaya özen göstermeleri, düzenlenen ortak etkinliklere katılmaları, bu dilde iletişim kurmaktan çekinmemeleri güçlükleri daha çabuk ve kolay yenmelerine yardımcı olacaktır.