



DOI: 10.18039/ajesi.1358890

## Evaluation des Habiletés Phonétiques des Etudiants Turcophones en FLE

Meltem ERCANLAR<sup>1</sup>

**Date submitted:** 12.09.2023 **Date accepted:** 04.01.2024 **Type<sup>2</sup>:** Research Article

### Résumé

La compétence phonétique est négligée dans l'enseignement des langues étrangères en général et dans l'enseignement du français langue étrangère en particulier par rapport aux autres compétences. Pourtant, apprendre correctement la prononciation d'une langue est indispensable pour la compétence de communication. Lorsque l'on examine les manuels de français langue étrangère, on constate qu'on accorde peu ou pas de place à l'enseignement et aux exercices de phonétique. De plus, les recherches dans le domaine montrent que la plupart des enseignants de français n'ont pas reçu une formation suffisante sur la phonétique du français et ils considèrent leurs formations sur ce sujet insuffisantes. Cette étude descriptive vise à évaluer les compétences phonétiques en français des étudiants du département de la didactique du FLE à l'Université Anadolu. À ce propos, les données ont été collectées auprès des participants en utilisant la technique de la lecture oralisée et de la dictée. Ces données ont été examinées à l'aide d'une méthode d'analyse d'erreurs, et les sources des erreurs identifiées ont été classées et présentées sous deux titres : les erreurs liées aux habiletés phonétiques réceptives et les erreurs liées aux habiletés phonétiques productives. L'analyse des données révèle que les étudiants ont commis des erreurs principalement au niveau segmental. Les erreurs les plus courantes et évidentes commises par les étudiants turcs lors de la prononciation du français sont ; les liaisons, les erreurs d'articulation des sons en fin de mot et l'emploi incorrect des phonèmes inexistants en turc tels que les voyelles nasales et le /E muet/. Il est possible de déduire que ces erreurs proviennent de la différence entre les formes orale et écrite du français et de l'influence de la langue maternelle (turc). Pour remédier à ces erreurs phonétiques commises par les étudiants turcs lors de l'apprentissage du français, cette étude propose notamment l'inclusion de la formation phonétique dans la formation initiale et continue des enseignants et l'utilisation des nouvelles technologies multimédias et des méthodes efficaces pour améliorer les compétences phonétiques des étudiants.

**Mot-Clés:** analyse d'erreurs, liaison, phonétique, perception phonétique, prononciation du français.

**Cite:** Ercanlar, M. (2024). Evaluation des habiletés phonétiques des étudiants turcophones en FLE. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 345-364. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1358890>



<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr., Université Anadolu, Département de Français Langue Etrangère, [meltemercanlar@anadolu.edu.tr](mailto:meltemercanlar@anadolu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3175-9162

<sup>2</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 28.05.2021 and issue number E-92662996-044-15635.



DOI: 10.18039/ajesi.1358890

## The Assessment of French Phonetic Skills of Turkish-Speaking Students

Meltem ERCANLAR<sup>1</sup>

**Başvuru Tarihi:** 12.09.2023

**Kabul Tarihi:** 04.01.2024

**Türü<sup>2</sup>:** Araştırma Makalesi

### Abstract

A correct and understandable pronunciation is undoubtedly fundamental for a learner and speaker of a foreign language. Like grammar and vocabulary, phonetics is also one of the components of communicative competence. Learning the prosody and phonetics of a foreign language is quite different from that of a native language. Therefore, it is very challenging and quite complex to learn to pronounce a foreign language correctly. However, it is widely accepted that the attention given to phonetics in FFL (French as a Foreign Language) methods and teaching practices is insufficient. The general aim of this descriptive research is to assess the receptive and productive phonetic skills of the students from the Department of French as a Foreign Language Education at a state university. The data obtained were examined using an error analysis method, and the sources of the identified errors were classified and presented under two headings: errors related to receptive phonetic skills and errors related to productive phonetic skills. Data analysis reveals that students made errors at both segmental and suprasegmental levels. We classified errors related to students' receptive phonetic skills into four categories: spelling errors, errors related to mother tongue influence, errors related to distinguishing words from each other, and errors related to gender and number identification. As a result of this study, it is suggested that courses in phonetics should be included in language teaching programs for Turkish students who make many mistakes in French pronunciation. Additionally, this study proposes the use of new multimedia technologies and effective methods to improve the phonetic skills of students.

**Anahtar kelimeler:** error analysis, liaison, phonetics, phonetic perception, French pronunciation

**Atıf:** Ercanlar, M. (2024). Evaluation des Hâbiletés Phonétiques des Etudiants Turcophones en FLE. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(1), 345-364. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1358890>

<sup>1</sup>Assist. Prof. Dr., Anadolu University, Department of Foreign Languages Education, meltemercanlar@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3175-9162

<sup>2</sup> This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Bursa Uludağ University, dated 28.05.2021 and issue number E-92662996-044-15635.

## Introduction

La prononciation, qui est d'une grande importance dans l'acquisition et l'apprentissage d'une langue, est souvent négligée dans l'enseignement des langues étrangères. Lorsque l'on examine les approches de l'enseignement des langues étrangères d'hier à aujourd'hui, il est clair que l'importance accordée à la phonétique a évolué au fil du temps. L'importance accordée à l'écriture dans l'enseignement des langues étrangères avec les méthodes traditionnelles a limité la relation entre le son et l'écriture. Cependant, avec l'émergence des méthodes audio-orales et audio-visuelles, l'importance de la langue orale a conduit à une accélération des études de phonétique, considérant la phonétique comme une compétence nécessaire pour acquérir des compétences en langue orale. La méthode SGAV se démarque à cette époque par l'importance qu'elle accorde à la correction phonétique (Besse, 2004, p. 78). Lorsqu'on en vient à l'approche communicative, il apparaît que l'accent est à nouveau mis sur la communication au détriment des « aspects formels en L2 » tels que la grammaire, le vocabulaire et la phonétique (Germain, 1993, p. 212). Bien que dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) prétendant adopter une approche actionnelle, on accorde une certaine importance aux compétences et à la conscience phonétiques, cela reste limité. Dans la première version du CECRL (2001, p. 85-92), on parle des aptitudes phonétiques et de la compétence phonologique séparément. Alors que les premières sont présentées comme une composante de la capacité d'apprentissage générale liées à la conscience, la dernière est acceptée comme une composante de la compétence linguistique liée à la capacité à prononcer une langue donnée. Dans le volume complémentaire du CECRL (2018, p. 140-141), la maîtrise phonologique a été redéfinie et une nouvelle échelle de la phonologie a été élaborée vu que dans le texte précédent, la compétence phonologique et les descripteurs concernés étaient "suffisamment vastes" et "peu réalistes". Dans cette nouvelle version, quatre domaines ont été identifiés : articulation, prosodie, accent et intelligibilité et comme les sous-catégories de la maîtrise phonologique, on présente;

- « Maîtrise générale du système phonologique (remplaçant l'échelle de 2001)
- Articulation des sons
- Traits prosodiques (intonation, rythme et accent tonique) ».

Ces dernières années, bien que l'importance des compétences phonétiques dans l'enseignement des langues étrangères ait été soulignée et qu'elle soit intégrée aux méthodes d'enseignement, des problèmes persistent encore quant à son enseignement adéquat dans la pratique. Dans l'enseignement des langues dont le système d'écriture est assez différent du système phonologique, comme le français, l'acquisition de compétences phonologiques est à la fois difficile et importante (Gül, 2015). En plus, une bonne compétence phonétique est essentielle afin de communiquer dans une langue étrangère. Comme le soulignent Champagne-Muzar et Bourdages (1998, p. 30-33), les sujets phonétiques contribuent largement à la communication et aux compétences linguistiques :

- « L'apprentissage des unités phonétiques permet de distinguer les mots les uns des autres (p. ex. "c'est assez - c'est taché"),
- La prosodie permet de mettre en évidence certains éléments dans les mots et peut parfois modifier leur sens,

- La prosodie permet également de distinguer le mode d'une phrase (impératif, interrogatif, déclaratif, etc.),
- En français, les unités phonétiques facilitent la distinction des informations telles que le genre, l'âge, la profession et l'identité sociale,
- Elles reflètent l'état émotionnel et les pensées des locuteurs,
- De plus, les compétences phonétiques contribuent aux compétences en expression orale, en compréhension orale et en lecture ».

Cependant plusieurs recherches démontrent que la place accordée à la phonétique dans les méthodes de FLE était insuffisante (Lah, 2017 ; Loiseau, 2008 ; Vychopňová, 2015). D'après l'étude menée par Vychopňová (2015), dans les méthodes de FLE, on aborde généralement les traits segmentaux comme entraînement à la prononciation des voyelles, semi-voyelles et consonnes mais néglige les traits suprasegmentaux comme le rythme et l'intonation. Néanmoins ces derniers appelés également comme les traits prosodiques sont importants et indispensables afin de comprendre et de se faire comprendre dans une langue étrangère. Les informations prosodiques jouent un rôle important car «elles participent grandement au décodage du sens des énoncés». (Dommergues, Ryts et Pépiot, 2015, p. 14). Pendant la communication, particulièrement en face à face, l'intonation « permet de comprendre le non-dit que véhicule la langue parlée » (Cuq et Gruca, 2003, p. 175). Puisque la prosodie « complète ou modifie le sens du discours, la mauvaise interprétation de la prosodie peut causer des malentendus dans la communication des locuteurs qui ne partagent pas la même langue maternelle » (Vychopňová, 2015, p. 95). Un autre problème lié à l'enseignement de la phonétique concerne les pratiques de l'enseignement dans la classe. Bien que certains exercices de prononciation (segmentaux et suprasegmentaux) soient présents dans les manuels de français, ces exercices sont souvent négligés et ne font pas l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants. Cela peut être dû au manque de connaissances suffisantes des enseignants sur un sujet aussi complexe que la prononciation du français, ainsi qu'à la difficulté des sujets phonétiques pour les élèves, qui peuvent les trouver peu attrayants. On peut se demander où est la source de cette difficulté en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la phonétique. Selon Vychopňová (2015, p. 92), il s'agit de plusieurs raisons concernant les difficultés liées à la prononciation du français par les apprenants tels que « le manque d'un travail systématique sur les faits phonétiques, la surestimation de la composante phonémique (et une prononciation des phonèmes même médiocre qui passe pour satisfaisante) au détriment de la composante prosodique qui s'en trouve négligée, l'insuffisance des méthodes de correction phonétique de la part des enseignants, etc. ». De son côté, Wachs (2013, p. 186) avance que la difficulté de l'enseignement/apprentissage de la phonétique est liée principalement à trois facteurs : la complexité et diversité du contenu, la difficulté de l'évaluation et la légitimité de la matière. Elle ajoute que ;

« les enseignants doivent assimiler de nombreuses connaissances phonétique, phonologique et prosodique : le système phonologique de la langue étrangère à enseigner, le système phonologique de la ou les langues maternelles des apprenants, l'articulation des sons, l'alphabet phonétique international, les relations graphie-phonie (très complexes en français !), les caractéristiques de la langue parlée (comme par exemple, en français, les phénomènes d'enchaînement, de liaisons, d'assimilations automatiques, de schwa, etc.), les aspects suprasegmentaux » (ibid.).

Il nous semble que les enseignants de français ne se sentent pas à l'aise face à cette matière, évidemment difficile à enseigner et à apprendre. Dans son étude menée auprès de 12 professeurs de FLE ayant des expériences variées d'enseignement en Turquie, Varlık (2022) interroge également la formation des enseignants sur la phonétique et les modalités d'intégration de la correction phonétique dans leurs pratiques et elle en conclut que la plupart des professeurs n'ont pas assez d'information et de formation sur les moyens de la correction phonétique. Par ailleurs, les résultats montrent notamment que les professeurs enquêtés "jugent insuffisant le niveau de maîtrise phonologique de leurs étudiants en fin de formation" (p. 96).

Champagne-Muzar et Bourdages (1998, p. 88-89) expriment aussi l'importance de l'évaluation des habiletés phonétiques en classe de FLE. Selon eux, comme la composante phonétique a occupé une place marginale dans l'enseignement du FLE depuis longtemps, « il n'est pas étonnant que l'évaluation des habiletés phonétiques ait été négligée (...) ». Pendant le processus d'évaluation des habiletés phonétiques, il faut tenir compte des habiletés phonétiques réceptives (discrimination auditive) et aussi productives (« la prononciation proprement dite »). L'évaluation de ces habiletés phonétiques réceptives et productives peut se faire au moyen de tests d'habiletés phonétiques préparés par l'enseignant, de tests diagnostiques, de grilles de correction, de la lecture à haute voix ou la conversation dirigée (pour la production), etc. D'une manière générale, les tests de phonétiques « doivent mesurer ce pour quoi ils ont été mis au point (validité), correspondre au matériel, au cours ou au programme visé (validité de contenu) et donner des résultats comparables s'ils sont répétés dans les mêmes conditions (fiabilité) » (ibid. p. 97). De nombreuses études récentes (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998 ; Frost, 2021 ; Sauvage, 2019) montrent également l'importance et la difficulté de mesurer objectivement les compétences phonétiques. De nos jours, avec les évolutions technologiques, il est possible d'utiliser les logiciels d'analyse de la parole ou les applications pour évaluer et corriger les habiletés phonétiques. Plusieurs études montrent l'importance et l'utilité de ces systèmes pour faire travailler et évaluer la prononciation (Herment, 2018, Hincks, 2015 ; Sauvage, 2021).

## Problématique

Quand on examine les études menées dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère sur la phonétique, on constate que la plupart d'entre elles se concentrent sur les difficultés de prononciation rencontrées par les apprenants (Onursal Ayırır, 2012 ; Tekcan, 2019). Alors que certaines études remettent en question la place des exercices de prononciation dans les manuels de français (Lah, 2017; Loiseau, 2008), d'autres examinent les différentes variables influençant la prononciation telles que la place du corps dans le développement de la compétence phonologique (Varlık, 2020), les effets de l'anglais comme première langue étrangère sur l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (Bür & Aycan, 2013; Keşmer, 2019) ou l'enseignement des sons du français avec les jeux (Gürbüz, 2004).

Une prononciation correcte et compréhensible est sans doute fondamentale pour un apprenant et un locuteur d'une langue étrangère. Comme la grammaire et le lexique, la phonétique est également l'une des composantes de la compétence communicative. Apprendre la prosodie et la phonétique d'une langue étrangère est bien différente de celles d'une langue maternelle. C'est pour cette raison qu'il est très difficile et assez complexe

d'apprendre à prononcer correctement une langue étrangère. Cependant on est accepté que la place accordée à la phonétique dans les méthodes de FLE et dans les pratiques de l'enseignement est insuffisante. En Turquie, pendant la formation des enseignants du FLE, l'enseignement de la phonétique est généralement négligé par rapport aux autres composantes. Alors que dans les universités, un module ou un cours spécifique de « phonétique/phonologie » en licence FLE déjà existait dans les programmes nationaux de formation universitaire au métier de professeur de français, la dernière édition du programme (2018) élaboré par le YÖK (Conseil de l'Enseignement Supérieur en Turquie) ne comprenait pas de cours dédié à la phonétique ou à la phonologie. Ce programme a été mis en œuvre dans les universités pendant quatre ans. En 2022 le YÖK a donné aux facultés d'éducation la liberté de préparer leurs propres programmes d'enseignement si bien que plusieurs départements de FLE en Turquie ont commencé à dispenser un cours de phonétique. Le Tableau 1 montre la place de la phonétique dans les programmes d'enseignement du FLE actuels. Mais les étudiants admis au programme en 2018 ont obtenu leur diplôme sans suivre de cours de phonétique.

**Tableau 1**

*La place de la phonétique dans les programmes d'enseignement du FLE actuels*

<b>Le nom de l'université</b>	<b>Le nom du cours</b>	<b>L'heure par semaine</b>
Anadolu	Prononciation du Français I	3 h (Obligatoire)
	Prononciation du Français II	3 h (Obligatoire)
Uludağ	Compréhension Orale et Prononciation	3 h (Obligatoire)
Hacettepe	Phonétique et Orthographe en Français	3 h (Obligatoire)
Gazi	Compréhension Orale et Prononciation en Français	2 h (Obligatoire)
İstanbul	Phonétique et Orthographe en Français	3 h (Obligatoire)
Çukurova	Phonétique et Orthographe en Français	2 h (Obligatoire)
Marmara	Phonétique et Orthographe en Français	3h (Obligatoire)
19 Mayıs	Aucun cours de phonétique	
9 Eylül	Aucun cours de phonétique	

Les recherches dans le domaine et les observations des professeurs montrent que les turcophones apprenant le français rencontrent des difficultés à prononcer correctement la langue cible. Afin d'améliorer la maîtrise phonologique des apprenants, il nous semble nécessaire tout d'abord d'évaluer la situation actuelle des étudiants et déterminer les erreurs les plus courantes commises par les apprenants turcophones. Ainsi il pourrait être possible d'aider les étudiants à surmonter les difficultés de la prononciation du français.

## Objectif

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer les habiletés phonétiques réceptives et productives des étudiants du Département de l'Éducation du Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu. Pour ce faire, nous chercherons des réponses aux questions suivantes :

- Quelles sont les principales difficultés de prononciation des étudiants turcophones qui apprennent le FLE ?

- Quelles sont les principales difficultés de perception phonétique des étudiants turcophones qui apprennent le FLE ?
- Quelles sont les raisons qui sous-tendent ces difficultés ?

### **Méthode**

Dans cette recherche, comme notre objectif est de décrire la situation actuelle des étudiants en ce qui concerne les habiletés phonétiques, nous avons eu recours à une méthode de recherche descriptive. Afin de déterminer les erreurs phonétiques commises par les étudiants de FLE, nous avons procédé à l'analyse d'erreurs. L'analyse d'erreurs introduite par Corder (1981) est une méthode utilisée fréquemment dans les études linguistiques afin de soulever les erreurs commises par les apprenants d'une langue étrangère. Dans la littérature, il existe de nombreuses classifications différentes d'analyse d'erreur. Tagliante (1994) parle de cinq types d'erreurs : erreurs de type linguistique, erreurs de type phonétique, erreur de type socioculturel, erreurs de type discursif et erreurs de type stratégique. Ce qui nous intéresse dans cette recherche, ce sont les erreurs phonétiques. Comme suggère Tagliante, « l'enseignant doit être en mesure d'examiner les symptômes, de poser son diagnostic et seulement après cela, de proposer un traitement ».

Conformément à notre objectif, afin de diagnostiquer les erreurs des apprenants, nous avons utilisé une grille d'évaluation préparée par la chercheuse selon les critères du CECRL et les propositions de Champagne-Muzar et Bourdages (1998). Cette recherche peut être acceptée comme une évaluation diagnostique car elle vise à déterminer les erreurs des apprenants à traiter ultérieurement.

### **Participants**

Les participants de cette recherche sont des étudiants de deuxième et troisième année qui étudient dans le département de l'enseignement de la langue française à l'Université Anadolu. Les étudiants qui participent à l'étude sont admis au programme en 2019/2020. Donc, ils n'ont pris aucun cours de phonétique du français pendant leur formation. Par ailleurs, ces étudiants ont suivi un enseignement à distance pendant deux ans en raison de la pandémie de Covid-19. C'est pourquoi il est possible de dire que les compétences linguistiques de ces étudiants soient plus faibles que ceux qui suivent un enseignement en face à face. Car, il a été observé que la plupart des étudiants n'ont pas assisté aux cours en ligne pendant l'enseignement à distance. Les participants ont été choisis parmi les volontaires et ils ont signé une attestation de participation volontaire au début de l'étude. Les informations à propos des participants sont présentées dans le tableau 2.

**Tableau 2***Les informations sur les participants*

Numéro d'étudiant	Niveau d'étude	Sexe
E1	troisième année	femme
E2	troisième année	femme
E3	deuxième année	femme
E4	deuxième année	femme
E5	deuxième année	femme
E6	deuxième année	homme
E7	deuxième année	homme
E8	deuxième année	femme
E9	deuxième année	femme
E10	troisième année	femme
E11	troisième année	homme
E12	troisième année	homme
E13	troisième année	homme

## Outils de Collecte des Données

Afin de recueillir les données et de mesurer les habiletés phonétiques des étudiants, nous avons préparé deux activités : l'une est un texte de 180 mots tiré de *Exercices d'oral en contexte, niveau intermédiaire* (Hachette 2002) pour la lecture oralisée et l'autre un texte tiré du *Petit Prince* de A. Saint Exupéry (2007) pour la dictée. Nous avons choisi la lecture oralisée pour évaluer des habiletés phonétiques productive car c'est « une technique qui permet de contrôler la sélection des faits articulatoires et prosodiques » et ainsi « on s'assure que les évaluateurs portent uniquement attention aux traits phonétiques » (Champagne-Muzar & Bourdages, 1998, p. 91). Pour évaluer la lecture oralisée, nous avons élaboré une grille d'analyse selon les critères énoncés par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) qui comprend cinq parties : la prononciation des sons, l'intonation, le rythme, les liaisons et les enchaînements. Afin d'assurer la fiabilité, on a fait appel à un avis d'expert sur le texte choisi et la grille d'évaluation.

Notre deuxième outil est la dictée qui est acceptée comme une technique efficace pour enseigner et évaluer la prononciation. Comme l'indique Nieberding (1997, p. 144),

« la dictée est d'abord un exercice d'écoute et d'apprentissage de l'écoute. En réalité, elle pose le problème de la compréhension orale, de la difficulté de percevoir des sons, de l'identification du sens du message et de l'interprétation graphique pour des apprenants d'une langue étrangère ».

La dictée est une activité riche exigeant une bonne compétence phonologique (discrimination auditive) et orthographique (la transcription du message entendu). Dans cette étude, la dictée a été utilisée pour mesurer la compétence phonographique des apprenants qui sert à transcrire les sons entendus. Nous avons proposé aux participants la dictée



traditionnelle de contrôle pendant laquelle elles reproduisent le texte lu par la chercheuse (Robert, Rosen & Reinhardt, 2011, p. 146).

## **Processus de Collecte des Données**

Les données de cette recherche ont été collectées au semestre d'hiver de l'année universitaire 2022/2023. En premier lieu, la chercheuse a informé chaque étudiant sur le processus et l'objectif de l'étude. Dans un bureau sans bruit, d'abord on a donné le texte à lire au participant. Avant la lecture, chacun avait cinq minutes pour se préparer, ainsi ils ont lu le texte eux-mêmes (silencieusement). Pendant la lecture oralisée, les données ont été enregistrées par un enregistreur vocal. Ensuite on est passé à l'étape de dictée ; la chercheuse a lu le texte à dicter lentement deux fois et le participant a écrit tout ce qu'il a entendu. À la fin de processus, notre corpus de travail est constitué de 13 productions écrites d'activité de dictée et de 13 enregistrements sonores de lecture oralisée.

## **Validité et Fiabilité**

Dans cette étude qualitative, pour assurer la validité et la fiabilité de la recherche, on a eu recours aux outils de collecte des données divers tels que la lecture oralisée et la dictée. Pour empêcher la perte de données, la lecture oralisée a été enregistrée par un enregistreur vocal. Le déroulement de l'étude et les résultats ont été présentés en détail d'une manière objective. L'analyse des enregistrements audio a été faite objectivement à l'aide d'une grille d'analyse par deux chercheuses ; l'une est bilingue turc/français, l'autre est professeur en FLE qui dispense le cours de phonétique du français.

## **Questions Ethiques**

Pour cette recherche, nous avons obtenu la permission de la Commission d'Éthique de l'Université Anadolu (n° 419362) en date du 14 Octobre 2022. Nous avons demandé aux participants leur consentement à l'enregistrement des entretiens dont nous avons garanti l'anonymat. Tous les participants de cette recherche ont été informés sur le déroulement de la recherche et ils ont déclaré leur participation volontaire. Toutes les informations sur les participants ont été protégées et nous avons utilisé les codes (E1, E2) afin de ne pas citer leurs noms.

## **Résultats**

Dans cette partie, les résultats obtenus seront présentés en deux parties : les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives et les résultats sur les habiletés phonétiques productives.

### **Les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives**

Afin de mesurer les habiletés phonétiques réceptives des étudiants, nous avons exercé une activité de dictée. À partir de l'analyse des textes écrits par les étudiants, nous dressons d'abord une liste des erreurs les plus fréquentes et les plus perceptibles.

**Tableau 3***Les erreurs commises par les apprenants pendant la dictée*

<b>Forme correcte</b>	<b>Les erreurs commises par les apprenants</b>
j'ai	*chez
sans personne	*cinq personne *sans person *cent personne (3)
parler	*parle (2) *parlent (2) *parlé
passager	*passage (2)
tout seul	*tous seul
une panne	*un pain (3) *en pain
mécanicien	*mécanicienne
six ans	*seize ans *siz ans
s'était cassé	*cet est case *cet a cassé *cet a case *cette escassé *c'était cassé *c'était casser *c'était passé *c'était cassé
comme je n'avais	*comme jeune *je ne veux
je me préparais	*je me préparer (3) *je me prepare (4) *je me préparé (2) *je me préparé
c'était	*cette étais *cette est *c'étais
une question de vie	*une question de ville
j'avais	*j'avez
à peine	*a pain (2) *apprend (2) *apprendre (3) *a pein *appain *un pain
de l'eau à boire	*de l'au au boir *l'eau à bois
pour huit jours	*bijoux (2) *bijou *pour mesure *pour vie jour *pour bijour
le premier soir	*le première soir
endormi	*undormir *endormir (3) *en dormir
le sol	*le soul (2) *le seul (4)

Tableau 3

Continuer

Forme correcte	Les erreurs commises par les apprenants
toute terre habitée	*tout terre habite *tout terre habite *(...) habiter
j'étais	*j'été
qu'un naufragé	*quand (4) *quel nous faisait *cane refrager *quelle fragile *quand nos fragier
au milieu de l'océan	*aux milieu de ce ans
au lever du jour	*ou leve des jours *au le veux deux jours *toujours *au levé du jour
de petite voix	*petite boire *petite fois (2) *(...) toi
m'a réveillé	*ma réveiller (4) *ma réveillé

Comme on peut le voir dans le Tableau 3., alors que certaines erreurs commises par les étudiants sont dues à l'insuffisance des compétences orthographiques, les autres sont liées aux compétences phonétiques. Lorsque nous avons analysé les erreurs des étudiants, nous les avons classées en quatre catégories : les erreurs orthographiques, les erreurs liées à l'influence de la langue maternelle, les erreurs liées à la distinction des mots et liées à l'identification du genre et du nombre.

- **Les erreurs orthographiques :** Les erreurs tels que « *parlé [parle]* » au lieu de « *parler [parle]* », « *\*c'étais [sete]* » au lieu de « *c'était [sete]* », « *je me préparé [jəməpreparé]* » au lieu de « *je me préparais [jəməpreparé]* » sont des erreurs plutôt orthographiques. Les étudiants peuvent distinguer les sons correctement mais ils ne peuvent pas établir la relation son-graphie. Autrement dit, ils rencontrent des difficultés à distinguer les mots homophones. Par ailleurs, ils ont du mal à écrire correctement les terminaisons des verbes comme dans l'exemple « *s'était cassé* ». Presque aucun étudiant n'écrit correctement « *je me préparais [jəməpreparé]* » et « *s'était cassé [setəkase]* ». Cela peut s'expliquer par leurs manques de connaissance orthographique et grammaticale.
- **Les erreurs liées à l'influence de la langue maternelle :** En didactique, on utilise le terme « interférence » pour désigner les erreurs qui proviennent « des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère » (Öztoğat, 1993, p. 69). Les interférences peuvent se manifester dans divers domaines tels que la phonologie, la lexicologie et la syntaxe. L'influence de la langue maternelle sur la compétence phonologique de l'apprenant a été prouvé par plusieurs recherches (Besse, Demont & Gombert, 2007 ; Boysson-Bardies & Durand, 1991 ; Dufour & Nguyen, 2008 ; Novakova, 2015). Les apprenants peuvent rencontrer la difficulté d'articuler des sons inexistant dans leur langue maternelle ou leurs habitudes articulatoire différents peuvent influencer la perception des sons. Dans notre corpus,

nous avons remarqué que les apprenants turcophones ont tendance à écrire les mots comme ils entendent. Car dans l'alphabet turc, toute lettre écrite est prononcée et chaque lettre correspond à un seul son. C'est pourquoi les étudiants turcs peuvent écrire « parle » au lieu de « parler » ou « passage » au lieu de « passer ».

- **Les erreurs liées à la distinction des mots** : les connaissances des faits phonétiques servent à distinguer les mots les uns des autres. Les erreurs telles que « \*aux milieu de ce ans (au milieu de l'océan) », « \*au le veux deux jours (au lever du jours), \*quand nos fragier (qu'un naufragé) » montrent que quelques étudiants ont du mal à découper les mots correctement. Et ils créent de nouveaux mots qui n'existent pas en français.
- **Les erreurs liées à l'identification du genre et du nombre** : nous avons remarqué que quelques étudiants sont incapables à identifier le genre et le nombre des mots. Ils peuvent écrire « \*mécanicienne » au lieu de « mécanicien », « le première soir » au lieu de « le premier soir ». En outre, pendant la lecture oralisée, ils ont de la difficulté à prononcer les indices qui indiquent le genre et le nombre. Par exemple ils peuvent prononcer le mot « quartier » comme [kartjɛR].

## Les résultats sur les habiletés phonétiques productives

Afin de mesurer les habiletés phonétiques productives des étudiants, nous avons exercé une activité de lecture oralisée. Les enregistrements sonores obtenus ont été analysés à l'aide d'une grille d'évaluation. Nous avons analysé les principales difficultés segmentales (voyelles, nasales, consonnes, etc.) et la réalisation des liaisons et des enchaînements qui influence la mélodie du français. Les erreurs commises par les étudiants les plus fréquentes sont regroupées comme dans le Tableau 4.

**Tableau 4**

*Analyse des erreurs commises par les apprenants pendant la lecture à haute voix*

Forme correcte	Erreurs	Analyse
petits [pəti]	[petit]	<b>La consonne finale non prononcée :</b> En français, en général, on ne prononce pas la consonne finale comme « d », « p », « t », « r », « s ». Nous pouvons conclure que les étudiants ont du mal à distinguer ces consonnes.
nos [nɔ]	[nɔs]	
quartier [kartje]	[kartjɛR]	
tout le monde (tuləmɔ̃d)	[tulɛmond]	
habitants [abitɑ̃]	[ habitant]	
présente [prezɑ̃t]	[prezante]	<b>Le « e » final non prononcé :</b> Une autre règle de la phonétique du français c'est qu'on ne prononce pas le « e » à la fin des mots. On prononce la consonne qui précède le « e » final.
entre [ɑ̃tR]	[entRe]	
laisse [les]	[lese]	
précises [presiz]	[presize]	
chances [[ɑ̃s]	[[ɑ̃se]	
ne connaissent pas [nəɔnɛspa]	[nəɔnɛsepa]	<b>Les conjugaisons :</b> La plupart des étudiants ont de la difficulté à prononcer les terminaisons des verbes.
connaissent [ɔnɛs]	[kɔnesan]	
améliorent [ameljɔR]	[ameljɔRe]	
serons [səʁɔ̃]	[serɔ̃]	<b>E muet :</b> Les étudiants ont de la difficulté à décider quand et comment prononcer le « e muet ». Car en turc, il existe deux types de « e » ; ouvert et fermé. « E muet » est un son qui pose des problèmes pour les turcophones. Comme on peut le voir dans les exemples, ils prononcent comme [e] au lieu de [ə].
de [də]	[de]	
ce [çə]	[ce]	
depuis [dəpuʝi]	[depuʝi]	

**Tableau 4***Continuer*

<b>Forme correcte</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Analyse</b>
l'intention [lɛ̃tãsijõ] riverains [Rivrɛ̃] ensemble [ãsãbl]	[lentãsijon] [rivere] [ensãbl]	<b>Les voyelles nasales :</b> Un autre point qui pose problème est ce sont les voyelles nasales qui n'existent pas en Turc. Les étudiants ont de la difficulté de prononcer les voyelles nasales et ils les prononcent comme [n].
quinze ans [kɛ̃ zã] pour imaginer [pu Rimaʒine] cette initiative [se inisjativ]	[kɛ̃z ã]  [puR imaʒine]  [set inisjativ]	<b>Les enchaînements :</b> L'enchaînement est une règle qui permet d'assurer la fluidité du langage. On associe la dernière consonne prononcée d'un mot à la voyelle qui commence le mot suivant. Les étudiants quelques fois oublient de lier ces deux mots et ils donnent une petite pause. Et cela influence négativement la fluidité.
chers habitants [ʃɛR(z)abitã] vous annoncer [vuZanõse] nous aurons [nuɔRõ]	[ʃɛR abitã]  [vu anõse]  [nu ɔRõ]	<b>Les liaisons :</b> En français, trois types de liaisons (obligatoire, facultative, interdite) sont possibles qui facilitent la prononciation et donnent une impression d'unité. En générale, les étudiant maîtrisent les liaisons obligatoires mais certains d'entre eux ont du mal à respecter les liaisons obligatoires et facultatives. Tandis qu'ils doivent ajouter la consonne [z] entre « vous » et « annoncer » pour lier ces deux mots, la moitié d'eux le prononce comme [vu anõse].

### Conclusion, Discussion et Suggestions

L'objectif de cette recherche consistait à évaluer les habiletés phonétiques réceptives et productives des étudiants turcophones de FLE de l'enseignement supérieur. Afin d'arriver à cet objectif, nous avons analysé les erreurs phonétiques commises par les étudiants lors d'une production écrite (la dictée) et orale (la lecture oralisée). Les résultats de l'analyse ont été présentés sous forme de tableau : les habiletés phonétiques réceptives et les habiletés phonétiques productives.

Les résultats sur les habiletés phonétiques réceptives montrent que les étudiants rencontrent des difficultés à distinguer et à transcrire correctement les sons du français. Ils commettent des erreurs d'orthographe, des erreurs liées à l'influence de la langue maternelle, liées à la distinction des mots et liées à l'identification du genre et du nombre. Comme l'indique Tagliante (1994, p. 121), « l'acquisition de l'orthographe des sons en français est un problème bien connu » même pour les locuteurs natifs. Puisque l'alphabet phonétique du français est assez différent de celui du turc, les étudiants turcophones ont du mal à segmenter la chaîne parlée et à identifier particulièrement les mots homophones. Un autre problème rencontré concerne les conjugaisons des verbes ; la plupart des étudiants ne peuvent pas écrire correctement les terminaisons, ils écrivent les autres variations. Conformément à ce résultat, nous avons remarqué qu'ils commettent également beaucoup d'erreurs lors de la prononciation des terminaisons des mots et des verbes. De même, la plupart du temps, ils ne peuvent pas identifier le genre et le nombre des mots, ils oublient d'écrire les suffixes qui donnent de l'information sur le genre, le nombre et l'accord. Cela peut s'expliquer par le fait que les suffixes pluriels et féminins ne se prononcent pas en français.

Quant aux résultats sur les habiletés phonétiques productives, nous pouvons dire que les étudiants ont souvent de la difficulté à prononcer correctement les suites de mots. L'un des

problèmes majeurs concerne la consonne finale et « e » final non prononcé. Comme nous l'avons mentionné plus haut, ils ne savent pas quand et comment prononcer les terminaisons. Dans ses recherches menées auprès des enfants de différentes nationalités, Boysson-Bardies & Durand (1991) ont montré également l'influence de la langue maternelle sur l'articulation des consonnes finales. Les autres voyelles qui posent problème sont le « e muet » et les voyelles nasales qui n'existent pas en alphabet phonétique turc. Les autres recherches montrent également que le « e muet » (la chute du schwa) et les voyelles nasales sont les sons qui posent problème aux locuteurs étrangers (Briet, Collige et Rassart, 2014 ; Dommergues, Ryts et Pépiot, 2015). Par ailleurs, même si les étudiants qui constituent notre corpus respectent souvent les liaisons, ils ignorent les enchainements. La recherche menée avec les étudiants de la faculté d'éducation de l'Université Hacettepe par Onursal Ayırır (2012) a également montré que les étudiants turcophones ont du mal à identifier les liaisons obligatoires et facultatives en français et ces problèmes concernant les liaisons et les enchainements parfois perturbent la compréhension des phrases et des textes. Comme les étudiants lisent le texte et les mots en s'arrêtant plusieurs fois, ils ne peuvent pas assurer la fluidité et donc ils ne peuvent pas faire les enchainements. En plus, certaines d'entre eux ne savent pas où on doit découper les groupes rythmiques et font des pauses entre les mots.

L'ensemble de ces résultats nous montrent l'importance de la compétence phonétique pour les apprenants du FLE. Les étudiants qui n'ont pas pris le cours de phonétique rencontrent plusieurs problèmes tant au niveau réceptif que productif. Il est indéniable que les difficultés d'ordre phonologique de ces étudiants peuvent perturber la communication et la compréhension en langue cible. Pour le traitement de ces erreurs, nous proposons à présent des solutions pour les apprenants et les enseignants qui peuvent être adaptées aux besoins spécifiques.

Premièrement une formation spécifique en phonétique du français est indispensable à la fois pour les étudiants et les enseignants. Dans la formation initiale et continue des enseignants, l'enseignement de la phonétique / phonologie doit être intégré. Comme le souligne Vychopňová (2015, p. 93) « pour que les élèves s'expriment correctement à l'oral, il faut d'abord que leurs enseignants soient eux-mêmes suffisamment compétents dans ce domaine ». Il vaut mieux que les enseignants de FLE prennent en compte les langues/cultures d'origines des apprenants et il est possible de proposer aux apprenants « des fiches dans lesquels seront synthétisées à la fois quelques caractéristiques essentielles du système phonétique du français en lien avec les autres langues » (Sauvage, 2021 : 96). Par ailleurs, les professeurs doivent déceler les problèmes de prononciation, décider lequel demande une correction et mettre en place une méthode de feed-back adaptée, tout en écoutant l'élève et en répondant à ses propos de manière cohérente sur le plan pragmatique (Abel, 2019, p. 5-6). Varlık (2022) propose également les enseignants d'intégrer la méthode verbo-tonale de correction phonétique à leur cours de français.

Wachs, (2011 : 190) parle de l'importance de la motivation dans l'apprentissage de la prononciation. Selon elle, « si l'apprenant n'est pas motivé pour changer des habitudes qui sont « visibles » par les autres (articuler et accentuer), il ne pourra pas progresser ». Pour les apprenants du FLE, Sauvage (2021, p. 94) propose deux solutions : l'une pour ceux qui se trouvent dans un milieu socioculturel francophone (en France ou à l'étranger), l'autre pour ceux qui vivent dans un milieu socioculturel non-francophone. Ces derniers peuvent se servir des médias numériques (radio, tv, plateforme numérique d'apprentissage, applis, etc.). Grâce à une connexion d'Internet de bonne qualité, il est facile et pratique d'accéder aux médias

audiovisuels francophones et/ou aux plateformes d'apprentissage linguistiques. L'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur (EPAO) et par l'intelligence artificielle (IA) est un domaine encore récent ; les méthodes et les moyens qu'offrent les nouvelles technologies n'ont pas encore été utilisées par plusieurs enseignants et apprenant. Or, les différents types d'activités pédagogiques sur ordinateur peuvent améliorer les performances de compréhension et de production des apprenants (Abou Haidar, 2021; ACPLS, 2020).

En conclusion, la phonétique ne peut plus être négligée dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Les difficultés et les obstacles que les apprenants de FLE rencontrent peuvent être surmontés à l'aide d'une conscience et d'une formation suffisante sur la phonétique. À cette fin, les activités diverses et les outils numériques authentiques et multimodaux doivent être intégrés dans l'éducation formelle et informelle des apprenants.

## Bibliographie

- Abel, C. (2019). La formation continue en didactique de la prononciation—un outil pour dépasser les querelles méthodologiques ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 16(16-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4439> (Consulté le 5.7.2023).
- Abou Haidar, L. (2021). L'oral à l'ère du numérique: enseigner et apprendre autrement? *Alsic [Online]* 24 (2). <http://journals.openedition.org/alsic/5739> (Consulté le 26.7.2023).
- Akyüz, A., & al. (2002). *Exercices d'Oral en Contexte. Niveau Intermédiaire*. Paris : Hachette.
- Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes [ACPLS], (2020). *Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur*. Language Research Centre (LRC), Université de Calgary. <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/call-lit-review-fr.pdf> (Consulté le 10.05.2023).
- Besse, H. (2004). *Méthodes et Pratiques des Manuels de Langue*. Paris : Didier.
- Besse, A. S., Demont, E., & Gombert, J. É. (2007). Effet des connaissances linguistiques en langue maternelle (arabe vs portugais) sur les performances phonologiques et morphologiques en français langue seconde. *Psychologie française*, 52(1), 89-105. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2006.09.001> (consulté le 15.7.2023).
- Briet, G., Collige, V., & Rassart-Eeckhout, E. (2014). *La prononciation en classe*. Grenoble : PUG.
- Boysson-Bardies, B. D., & Durand, C. (1991). Tendances générales et influence de la langue maternelle : Les consonnes terminales dans le babillage et les premiers mots. *L'Année psychologique*, 91(1), 139-157. [https://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1991\\_num\\_91\\_1\\_29450](https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1991_num_91_1_29450) (consulté le 1.7.2023).
- Bür, B., ve Aycan, A. (2013). Birinci yabancı dil olarak öğrenilen ingilizcenin ikinci yabancı dil Fransızcanın öğrenim sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 193-207. <https://www.acarindex.com/pdf/acarindex-9194e1f1-c661.pdf> (Consulté 11.7.2023).
- Champagne-Muzar C. et Bourdages J.-S. (1998), *Le point sur la phonétique*, Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaireavec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> (consulté le 10.7.2023).
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Cours de Didactique du Français langue Etrangère et Seconde*. Paris : Pug.
- Dommergues, J. Y., Ryts, E., & Pépiot, E. (2015). Linguistique, Psycholinguistique et Enseignement des Langues : Théorie et Pratique. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Ed.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE* (p. 12-25) Prague : Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Dufour, S., & Nguyen, N. (2008). L'influence de la langue maternelle dans la perception de la parole. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, (27), 39-49.
- Frost, D. (2021). Prosodie, intelligibilité et compréhension : l'évaluation de la prononciation lors d'un stage court. *Les Langues Modernes*, 3(2020), 76-90 (<hal-03542338>). (consulté le 5.4.2023)



- Gagnon, Y.C. (2011). *L'Étude de Cas comme Méthode de Recherche* [Version Numérique]. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues : 5000 Ans d'Histoire*. Paris : Clé International.
- Gül, S. (2015). Ses Bilgisi- Sesbilim ve Dil Öğretimi. E. Korkut & İ. Onırsal Ayırır (Ed.) Dans *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (p. 35-56) Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, G. (2004). Fransızcadaki seslerin oyunlarla öğretimi. *Dil Dergisi*, (124), 82-94. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=556808> (consulté le 22.7.2023)
- Keşmer, Ö. E. (2019). *Sesletim çerçevesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ikinci yabancı dil Fransızca üzerindeki etkisi* (Numéro de parution: 560583) [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.6.2023).
- Herment, S. (2018). Apprentissage et enseignement de la prosodie : l'importance de la visualisation. *Revue française de linguistique appliquée*, 23(1), 73-88. <https://doi.org/10.3917/rfla.231.0073> (consulté le 20.7.2023).
- Hincks, R. (2015). Technology and Learning Pronunciation. Reed, M. & Levis, J.M. (Eds), Dans *The Handbook of English Pronunciation*, (505-519), Chichester, Wiley Blackwell.
- Lah, M. (2017). "Vous avez un petit accent" : Enseignement de la prononciation aux apprenants de Français langue étrangère. *Linguistica*, 57(1), 171-183. <https://doi.org/10.4312/linguistica.57.1.171-183> (Consulté le 25.7.2023).
- Loiseau, Y. (2008). De la phonétique et de l'oralité dans les manuels de FLE : Le cas de Connexions 3. *Synergies Espagne*, 1, 123-132.
- Novakova, S. (2015). La Phonétique en Cours de FLE : L'Actualité Tchèque. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Eds.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Prague: Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Nieberding, B. (1997). Didactique de la dictée en FLE. Sur les exercices de discrimination phonétique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 19(1), 144-157.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca Duyduğunu Anlama Becerisinde Türk Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlardan Biri : Ulama. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 31-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45185/565767> (Consulté le 15.6.2023).
- Öztokat, N. (1993). Analyse des erreurs/ analyse contrastive dans *Grammaire et Didactique des Langues*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, pp. 66-75.
- Robert, J.P., Rosen, E., & Reinhardt, C. (2011). *Faire Classe en FLE : Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Paris : Hachette.
- Saint-Exupéry, A. (2007) *Le Petit Prince*. Paris : Gallimard.
- Sauvage, J. (2019) Phonétique et didactique, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [Enligne], 16-1. <http://journals.openedition.org/rdlc/4276> (Consulté le 30.4. 2023).
- Sauvage, J. (2021). Français parlé, variations et didactique de la phonétique dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Réflexions et propositions. *Studii de Lingvistică*, 11, 85-103. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ab28abe5-b6ca-4ca8-b57f-a5f0b946f14d%40redis> (Consulté le 30.4.2023).
- Tagliante, C. (1994). *La Classe de Langue*. Paris : Clé International.

- Tekcan, N. (2019). *Fransızca öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde karşılaştıkları sorunlara yaklaşımları ve çözüm önerileri* (Numéro de parution: 567717) [Thèse de doctorat, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.7.2023).
- Varlık, M. (2020). Le corps dans la correction phonétique des turcophones. *Synergies Turquie*, (13), 15-25. <http://gerflint.fr/Base/Turquie13/varlik.pdf> (Consulté le 25.2.2023).
- Varlık, M. (2022). *La Didactique de la Prononciation Dans la Formation des Professeurs de Français en Turquie* (Numéro de parution: 745523) [Mémoire de master, Université de Marmara]. YÖK Centre national des thèses. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Consulté le 20.7.2023).
- Vychopňová, K. S. (2015). La Phonétique dans l'Enseignement/Apprentissage des Langues Etrangères dans les Méthodes de FLE. M. Barik-Dohalska & K. S. Vychopňová (Eds.) Dans *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Prague: Université Charles de Prague. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/anadolu/detail.action?docID=5325764> (Consulté le 1.3.2023).
- Wachs, S. (2013). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE). *Revista de linguas modernas*, (14), 183-196. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9687> (Consulté le 10.7.2023)

## Extended Abstract

### Introduction

A correct and understandable pronunciation is undoubtedly fundamental for a learner and speaker of a foreign language. Like grammar and vocabulary, phonetics is also one of the components of communicative competence. Learning the prosody and phonetics of a foreign language is quite different from that of a native language. Therefore, it is very challenging and quite complex to learn to pronounce a foreign language correctly. However, it is widely accepted that the attention given to phonetics in FFL (French as a Foreign Language) methods and teaching practices is insufficient.

In Turkey, during the training of FFL teachers, phonetics teaching is generally neglected compared to other components. While in universities, a module or specific course on "phonetics/phonology" for FFL already existed in the national programs for training French teachers, the latest edition of the program (2018) elaborated by YÖK (Higher Education Council in Turkey) did not include a dedicated course on phonetics or phonology. This program was implemented in universities for four years. In 2022, YÖK gave faculties of education the freedom to prepare their own teaching programs, and as a result, several FFL departments in Turkey began to offer a phonetics course. But students admitted to the program in 2018 graduated without taking a phonetics course.

Research in this field and observations from teachers show that Turkish-speaking learners of French encounter difficulties in pronouncing the target language correctly. To improve the phonological proficiency of the learners, it seems necessary first to assess the current situation of the students and identify the most common errors made by Turkish-speaking learners. By doing so, it could be possible to assist the students in overcoming the difficulties of French pronunciation. The general aim of this research is to assess the receptive and productive phonetic skills of the students from the Department of French as a Foreign Language Education at X University. Within the scope of this objective, we will seek answers to the following questions:

- What are the main difficulties Turkish-speaking students learning French as a foreign language have experienced in pronunciation?
- What are the main difficulties of Turkish-speaking students learning French as a foreign language have experienced in phonetic perception?
- What are the reasons underlying these difficulties?

### Method

In this research, since our objective is to describe the current situation of the students regarding their phonetic skills, we employed a descriptive research method. To determine the phonetic errors made by the French as a Foreign Language (FFL) student, we conducted an error analysis. The error analysis, introduced by Corder (1981), is a method frequently used in linguistic studies to identify errors made by learners of a foreign language. In the literature, there are numerous different classifications of error analysis. In line with our objective of diagnosing the learners' errors, we used an evaluation grid prepared by the researcher based on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) criteria and the proposals of Champagne-Muzar and Bourdages (1998). This evaluation grid allowed us to

systematically analyze and categorize the phonetic errors made by the students in their FFL learning process.

The participants in this research are second and third-year students enrolled in the Department of French Language Education at X University. These students were admitted to the program during the academic year 2019/2020. It's important to note that none of these students have taken any courses in French phonetics during their academic training. To collect data and measure the students' phonetic skills, we have prepared two activities: one is a 180-word text taken from "Exercices d'oral en contexte, niveau intermédiaire" (Hachette 2002) for the reading aloud task, and the other is a text excerpt from "Le Petit Prince" by A. Saint Exupéry for the dictation task.

## Findings

The data obtained were examined using an error analysis method, and the sources of the identified errors were classified and presented under two headings: errors related to receptive phonetic skills and errors related to productive phonetic skills. Data analysis reveals that students made errors at both segmental and suprasegmental levels. We classified errors related to receptive phonetic skills of students into four categories: spelling errors, errors related to mother tongue influence, errors related to distinguishing words from each other, and related to gender and number identification. Regarding the errors related to productive phonetic skills, the most common errors were "the unpronounced final consonant and the unpronounced final "e" in French, incorrect pronunciation of verb conjugations, pronunciation of nasal vowels and liaison".

## Conclusion and Discussion

The results concerning receptive phonetic skills show that the students encounter difficulties in distinguishing and accurately transcribing the sounds of French. They make spelling errors, errors related to the influence of their native language, errors related to distinguishing between words, and errors related to identifying gender and number. As Tagliante (1994, p. 121) indicates, "the acquisition of spelling in French is a well-known problem," even for native speakers. Since the French phonetic alphabet is quite different from that of Turkish, they struggle to segment the spoken chain and particularly identify homophonic words. We can say that students often have difficulty pronouncing sequences of words correctly. As the students read the text and the words by stopping several times, they cannot ensure the fluency. Some of them do not know where to cut the rhythmic groups and make poses between the words.

All these results show us the importance of phonetic competence for FLE learners. Students having not taken the phonetics course encounter several problems both at the receptive and productive levels. It is undeniable that the phonological difficulties of these students can disrupt communication and understanding in the target language. As a result of this study, it is suggested that courses in phonetics should be included in language teaching programs for Turkish students who make many errors in French pronunciation. Additionally, incorporating phonetics training into pre-service and in-service teacher education and integrating new media technologies into education to enhance students' phonetic skills are recommended.