

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

ÉTUDE DES PROBLÈMES DE PRONONCIATION PAR LE BIAIS DE LA
NOTION D'HABITUS CHEZ LES ÉTUDIANTS DANS LES CLASSES
PRÉPARATOIRES DE LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE

MÉMOIRE DE MAITRISE

Préparé par
Onur MUTLU

Ankara 2010

UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES

ÉTUDE DES PROBLÈMES DE PRONONCIATION PAR LE BIAIS DE LA
NOTION D'HABITUS CHEZ LES ÉTUDIANTS DANS LES CLASSES
PRÉPARATOIRES DE LA FACULTÉ DE PÉDAGOGIE

MÉMOIRE DE MAITRISE

Préparé par
Onur MUTLU

Sous la direction de
Prof. Dr. Ayşe Alper, Professeur titulaire

Ankara 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

..... 'ın
..... başlıklı tezi
..... tarihinde, jürimiz tarafından
..... Ana Bilim / Ana Sanat Dalında Yüksek Lisans
/ Doktora / Sanatta Yeterlik Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı İmza

Başkan:
Üye (Tez Danışmanı):
Üye :
Üye :
Üye :

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier ma fiancée Fatma Arsan et mes parents (Mehmet, Semiha et Özgür Mutlu) qui m'ont encouragé au cours de mon travail. Un grand merci à Mme. Alper pour son intérêt interminable, pour les conseils qu'elle m'a donnés pendant cette période difficile. Je voudrais finalement remercier mes amis, Ayberk Erkay et Umut Göğetaç.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour but de constater les problèmes de prononciation du français des apprenants turcs et d'expliquer les causes avec la notion d'Habitus de Pierre Bourdieu. L'univers de ce travail est limité par les étudiants des classes préparatoires de l'année académique 2009-2010 de l'Université Hacettepe. En vue de déterminer les problèmes principaux, nous avons choisi un texte selon certains critères dans le manuel Scénario et nous avons fait lire aux étudiants et les lectures ont été enregistrées. En analysant les enregistrements, nous avons classifié les sujets problématiques et nous les avons étudiés avec des exemples d'erreurs fréquemment commises par les étudiants. Le travail se compose de deux parties essentielles. Dans la première, nous avons expliqué les divergences dans les systèmes phonétiques / phonologiques du turc et du français. Et nous avons exposé la notion d'Habitus de Pierre Bourdieu.

Dans la deuxième partie, nous avons déterminé les résultats de notre travail à l'aide des analyses d'enregistrements par rapport aux divergences dans les systèmes phonétiques / phonologiques du turc et du français et nous avons constaté que les problèmes de prononciation des apprenants résultent des différences culturelles et régionales.

Nous avons aperçu que les étudiants ayant des (habitus) régionales de patrimoines culturels (la structure de la gorge, les variations de prononciation turque) et cultivés dans des différentes régions, ont des problèmes de prononciation dans l'apprentissage de la langue étrangère en raison de l'acquisition des dialectes.

ÖZET

Bu çalışma, türk öğrencilerin fransızca sesletim sorunlarını incelemek ve sonuçlarını Pierre Bourdieu'nün Habitus kavramıyla açıklamak amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evrenini 2009-2010 öğretim yılı Hacettepe Üniversitesi hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrencileriyle sınırlandırdık. Başlıca problemleri belirleyebilmek için hazırlık sınıflarında kullanılan Senario kitabından bazı ölçütlere göre bir dialog belirledik ve öğrencilere bu dialogu okutarak sonuçları kayıt altına aldık. Bu kayıtları inceleyerek, öğrencilerin okuma sırasında sık yaptıkları sesletim yanlışlarını sınıflandırdık, Türk öğrenenler için en çok sorun oluşturan konuları belirleyerek örneklerle ele aldık.

Çalışma iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Fransızca ve Türkçe ses / yazı sistemlerinin farklılıkları ve Pierre Bourdieu'nün Habitus kavramı açıklanmaktadır. İkinci bölümde ise, yapılan kayıt analizlerinin yardımıyla bölgesel ve kültürel farklılıkların fransızca öğrenenlerde sesletim problemine neden olup olmadığı incelenmektedir.

Bu çalışma, farklı bölgelerde yetişmiş ve bölgesel kültür miraslarına (habitus) sahip öğrencilerin, yabancı dil öğrenimlerinde bölgesel dil edinimleri yüzünden sesletim problemleriyle karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

ABSTRACT

This research was performed to analyse the French pronunciation problems of turkish students and to represent the results by Pierre Bourdieu's conception called Habitus. The creation of the study was composed of the students from preparatory classes of Hacettepe Universty in 2009-2010 academic year. We selected some texts on the basis of some criterias from the book « Scénario » and we recorded the voices as the sudents were reading the selected parts.

We anaylzed these recordings and we determined the pronunciation mistakes that the students frequently commit. We also classified the subjects that caused the most of the problems. We discussed the subjects with examples.

The study has two major parts. In the first part, differences between Turkish and French phonetics / phonology systems and Pierre Bourdieu's Habitus conception are explained. In the second part, we examined if the regional-cultural differences cause a problem in the pronunciation with the recordings we had done during readings.

This study has proved that the students who had been raised in different regions and cultures have pronunciation problems because of their regional style of pronunciation while learning a foreign language.

TABLE DES MATIÈRES

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
REMERCIEMENT	ii
RÉSUMÉ	iii
RÉSUMÉ EN TURC	iv
ABSTRACT	v
TABLE DES MATIÈRES	vi
1. INTRODUCTION	1
1.1. L'objectif.....	1
1.2. L'univers.....	1
2. CADRE THÉORIQUE	2
2.1. La notion-théorie d'Habitus de Pierre Bourdieu.....	2
2.2. Les systèmes phonologiques du français et du turc.....	3
2.2.1. Le turc.....	5
2.2.2. Le français.....	6
2.3. Comparaison des systèmes phonologiques de français et du turc.....	11
2.3.1. Les variations de prononciation turc par rapport aux régions.....	14
3. LE TRAVAIL EXPÉRIMENTAL	16
3.1. Le texte.....	16
3.2. L'enregistrement des lecteurs.....	16
4. L'ANALYSE AUDITIVE	17
4.1. Les informations des locuteurs.....	17
5. L'ANALYSE DES PROBLÈMES DÉTERMINÉES ET L'APPARITION DE CES PROBLÈMES DANS LES RÉGIONS	22
5.1. Le Rythme	22
5.1.1. Akdeniz (Région méditerranéenne)	22
5.1.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale)	22
5.1.3. Ege (Région égéenne)	22
5.1.4. Marmara (Région de Marmara)	23

5.1.5. Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale).....	23
5.1.6. Karadeniz (Région de la mer Noire).....	23
5.2. L'enchaînement.....	23
5.2.1. Akdeniz (Région méditerranéenne).....	25
5.2.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale).....	25
5.2.3 Ege (Région égéenne).....	25
5.2.4. Marmara (Région de Marmara).....	25
5.2.5. Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale).....	26
5.2.6. Karadeniz (Région de la mer Noire).....	26
5.3. La Liaison.....	26
5.3.1. Akdeniz (Région méditerranéenne).....	29
5.3.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale).....	29
5.3.3. Ege (Région égéenne).....	29
5.3.4. Marmara (Région de Marmara).....	29
5.3.5. Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale).....	30
5.3.6 Karadeniz (Région de la mer Noire).....	30
5.4. La Vitesse de la Lecture.....	30
5.4.1. Akdeniz (Région méditerranéenne).....	31
5.4.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale).....	32
5.4.3. Ege (Région égéenne).....	32
5.4.4. Marmara (Région de Marmara)	32
5.4.5. Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale)	32
5.4.6. Karadeniz (Région de la mer Noire)	33
5.5. La Prononciation de “R”.....	33
5.5.1. Akdeniz (Région méditerranéenne)	34
5.5.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale)	35
5.5.3. Ege (Région égéenne)	35
5.5.4. Marmara (Région de Marmara)	35
5.5.5 Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale)	35
5.5.6. Karadeniz (Région de la mer Noire)	36
5.6. L'influence de l'anglais.....	36

5.6.1. Akdeniz (Région méditerranéenne)	37
5.6.2. İç Anadolu (Région de l'Anatolie centrale)	38
5.6.3. Ege (Région égéenne)	38
5.6.4. Marmara (Région de Marmara)	39
5.6.5. Doğu Anadolu (Région de l'Anatolie orientale)	39
5.6.6. Karadeniz (Région de la mer Noire)	39

6. L'ÉVALUATION DES ANALYSES AUDITIVES A L'AIDE DE LA NOTION D'HABITUS.....	39
7. L'INDICATION DES RÉSULTATS DANS LES TABLEAUX.....	43
8. CONCLUSION.....	46
9. BIBLIOGRAPHIE.....	49

1. INTRODUCTION

Plusieurs études réalisées jusqu'à nos jours ont révélé que les apprenants Turcs sont confrontés aux problèmes importants lors de leurs enseignements du français langue étrangère. C'est la raison pour la quelle nous avons suivie régulièrement des méthodes et des approches qui ont été élaborées à l'étranger, et il n'existe pas une méthode ou une approche conçue spécialement à l'usage des apprenants turcs, nous avons essayé de résoudre de façon différent problèmes propres aux apprenants turcs.

Depuis la deuxième moitié de XX siècle, les disciplines s'intéressant à l'acquisition d'une langue étrangère n'ont cessé de se développer. Le but ultime est de comprendre le processus de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans le domaine de l'acquisition des sons d'une langue étrangère, différentes théories ont vu le jour au cours des années. Les chercheurs restent néanmoins d'accord sur le fait que la langue maternelle joue un rôle important dans la production orale d'autres langues. L'apprentissage de la prononciation implique l'acquisition d'un grand nombre de structures phonétiques et phonologiques. En général, les structures peuvent être divisées en deux domaines : les structures segmentales et les structures suprasegmentales ou prosodiques. Le premier domaine porte sur les caractéristiques des consonnes et des voyelles le second concerne la prosodie, c'est à dire l'intonation, le rythme et l'accentuation.

1.1 L'OBJECTIF

Ce travail a pour but de constater les problèmes de prononciation des apprenants universitaires turcs et de trouver des solutions. Le but principal de cette thèse est d'analyser la manière dont la langue maternelle influence la prononciation du français. Nous allons examiner les structures des deux langues, du français et du turc, et essayer de montrer l'effet sur la prononciation à l'aide de la lecture.

1.2. L'UNIVERS

L'univers de cette recherche est limité par les apprenants des classes préparatoires de l'année académique 2009-2010 de l'Université Hacettepe.

2. CADRE THEORIQUE

Il est indispensable d'examiner la théorie de Bourdieu pour mieux comprendre les effets culturels sur la prononciation d'une langue étrangère.

2.1. La notion-théorie d'Habitus de Pierre Bourdieu

Le terme habitus provient du verbe latin habere, soit l'une des formes anciennes du verbe avoir. Les dérivés de habere sont d'ailleurs aujourd'hui nombreux dans la langue française, pensons à habit, habitude, habitat, habileté, habiliter. Cette filiation nombreuse permet de saisir une seule dimension à la fois du concept d'habitus, concept qui se veut plus global. Ainsi, le terme habitus réfère à tout ce qu'un individu possède, et qui le fait.

La simple définition de l'habitus est le patrimoine culturel et l'acquisition culturelle d'un individu. Selon le Petit Robert, Habitus: Manière d'être d'un individu, lié à un groupe social, se manifestant notamment dans l'apparence physique (vêtements, maintien, voix, etc.). Si nous détaillons un peu plus la notion d'habitus : la notion d'habitus a été popularisée en France par le sociologue Pierre Bourdieu et met en évidence les mécanismes d'inégalité sociale. L'habitus est pour lui l'ensemble des expériences incorporées et de la totalité des acquis sociaux appris aux cours d'une vie par le biais de la socialisation, définition qu'il résume comme un « système de dispositions réglées ». Il permet à un individu de se mouvoir dans le monde social et de l'interpréter d'une manière qui d'une part lui est propre, qui d'autre part est commune aux membres des catégories sociales auxquelles il appartient. Le rôle des socialisations primaire (enfance, adolescence) et secondaire (âge adulte) est très important dans la structuration de l'habitus. Par le biais de cette acquisition commune de capital social, les individus de mêmes classes peuvent ainsi voir leurs comportements, leurs goûts et leurs « styles de vie » se rapprocher jusqu'à créer un habitus de classe. Chacune des socialisations vécues va être incorporée (les expériences étant elles-mêmes différentes selon la classe d'origine) ce qui donnera les grilles d'interprétation pour se conduire dans le monde. L'habitus est alors la matrice des comportements individuels, et permet de rompre entre un déterminisme supra-individuel en montrant que le déterminisme prend appui sur les individus. Cet habitus influence tous les domaines de la vie (loisirs,

alimentation, culture, travail, éducation, consommation)

En ce sens, l'habitus se détache de l'habitude en ce que, loin d'être "mécanique » ou « automatique », il est capable d'engendrer une infinité de pratiques, de discours fonctionnant comme une espèce de machine transformatrice.

Pierre Bourdieu développe à partir de sa notion d'habitus ce qu'il en est dans le langage : "L'habitus linguistique est un sous-ensemble des dispositions constitutives des habitus : il s'agit de ce sous-ensemble acquis au cours du processus d'apprentissage de la langue dans des contextes particuliers (la famille, les pairs, l'école (on pourrait ajouter : la télévision, les copains et les copines...)).

Ces dispositions régissent à la fois les pratiques linguistiques propres à un agent et l'anticipation de la valeur que recevront les produits linguistiques dans d'autres champs. L'habitus linguistique est également inscrit dans le corps et constitue une dimension de l'hexis corporelle. Un accent particulier, par exemple, est le produit d'une certaine manière de bouger la langue, les lèvres, etc.. Le fait que des groupes et des classes différents aient des accents, des intonations et des manières différentes de parler différentes est une manifestation, au niveau de la langue, du caractère socialement structuré de l'habitus.

L'approche de Pierre Bourdieu fournit non seulement des clés pour comprendre comment fonctionnent les coopérations et les conflits et le langage (source et conséquence de certains d'entre eux) mais aussi contribue à la création de nouvelles formes de rapports sociaux.

2.2. Les systèmes phonologiques du français et du turc

La distinction phonétique/phonologie est issue de la tradition structurale fonctionnaliste.

Phonétique	Phonologie
Étude des sons de la parole appelés phones	Étude des sons à valeur linguistique, phonèmes en relation avec un signifié. Les traits phoniques sont appréhendés par rapport à leur valeur distinctive.

Les branches de la phonétique

Étape de la communication	Branche de la phonétique correspondante
Production	Phonétique articulatoire (étude des organes de la parole et de la production des sons)
Transmission	Phonétique acoustique (étude des propriétés physiques des sons)
Perception	Phonétique auditive (étude de l'appareil auditif et du décodage des sons)

Les branches de la phonologie

Phonématique	Prosodie
Étude linguistique des unités distinctives de la langue, les phonèmes que l'on peut : — commuter sur un axe paradigmatique : ex. /ru/ (rue) / /nu/ (nu) (le phonème a une fonction distinctive) — permuter sur un axe syntagmatique : ex. /sale/(salé)//lase/ (lacé) (le phonème a alors une fonction démarcative)	Étude de la valeur linguistique des sons selon : - leur durée (cs), - leur intensité (dB), - et leur variation mélodique (Hz). À partir desquels les phénomènes d'accentuation et d'intonation sont constitués ?

2.2.1. Le turc

L'alphabet turc compte 29 lettres, dont 8 voyelles. Les voyelles turques sont les suivantes : **a, e, ı, i, o, ö, u** et **ü**.

Elles sont d'abord classées en deux catégories principales, qui résultent en fait d'un classement naturel selon la façon dont s'articule la bouche pour les prononcer (en effet, dans un mot, c'est surtout les voyelles qui permettent de faire résonner le son) :

- les voyelles sombres (**a, ı, o, u**) se prononcent à l'arrière de la bouche ; techniquement, on dit qu'elles sont postérieures. On rencontre aussi parfois les appellations voyelles lourdes ou encore voyelles sans points (aucune n'a de point typographiquement) ;
- les voyelles claires (**e, i, ö, ü**) se prononcent à l'avant de la bouche ; techniquement, on dit qu'elles sont antérieures. On rencontre aussi parfois les appellations voyelles légères ou voyelles avec points (en imaginant que le **e** a un accent (é, comme il se prononce d'ailleurs), toutes ces voyelles ont donc un point

ou plusieurs points ou un accent).

Elles sont ensuite rangées dans deux sous-catégories selon l'arrondissement de la bouche lorsqu'on les prononce :

- les voyelles non arrondies : **a, ɪ, e, i** (on parle aussi parfois de voyelles étirées) ;
- les voyelles arrondies : **o, u, ö, ü**.

On peut enfin les ranger par paires, selon d'autres critères : le degré d'ouverture de la bouche pour les voyelles non arrondies, et la position de la langue par rapport au palais (techniquement, on appelle cela le degré d'aperture) pour les voyelles arrondies.

On invoque aussi parfois la hauteur des voyelles comme critère pour ces paires, mais quel que soit le critère, ces classements sont apparus naturellement dans la langue turque, et l'important est de comprendre le principe de la ressemblance mécanique des sonorités entre elles. Ainsi, le **a** sombre va de pair avec le **e** clair, le **i** clair va avec le **ı** sombre, et **o** avec **ö**, et **u** avec **ü**.

non arrondies		arrondies		
	ouvertes	fermées	ouvertes	fermées
Postérieurs	a	ɪ	o	u
Antérieures	e	i	ö	ü

Les **consonnes** également :

- les consonnes *sonores* : **b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z** ;
- les consonnes *sourdes* : **ç, f, h, k, p, s, ş, t**.

2.2.2. Le français

Le français standard possède 20 à 21 consonnes et 11 à 16 voyelles, selon la façon de compter.

Système consonantique

	Bilabiale	Labio-dentale	Labio-palatale	Labio-vélaire	Dentale	Alvéolaire	Post-alvéolaire	Palatale	Vélaire	Uvulaire
Occlusive	p b				t d				k g	
Nasale	m				n			ɲ ¹	ŋ ²	
Fricative		f v				s z	ʃ ʒ			ʁ ³
Spirante			ɥ ⁴	w ⁴	l			j ⁴		

¹ Dans la prononciation actuelle, le phonème /ɲ/ se distingue de moins en moins de [nj].

² Le phonème /ŋ/ est apparu relativement récemment, avec l'emprunt de mots d'origine anglaise. Il est parfois prononcé /ɲ/.

³ Selon le locuteur [ʁ] peut être remplacé par [χ], [ʀ], [x], [ɣ], [r] ou [ʀ]. Ce phénomène s'appelle variation allophonique.

⁴ /ɥ/, /w/ et /j/ ne sont pas à vrai dire des consonnes ; ces phonèmes appartiennent aux approximantes (appelées aussi semi-voyelles ou semi-consonnes).

Système vocalique

	Antérieure	Centrale	Postérieure
Fermée	i y		u
Mi-fermée	e ø		o
Moyenne		ə ¹	
Mi-ouverte	ɛ ɛ: ² ĕ œ œ ¹		ɔ ɔ̃
Ouverte	a		ɑ ɑ̃

¹ Dans la prononciation actuelle de certaines variétés régionales du français, /ə/ tend à se rapprocher de /ø/, et /œ/ tend à se rapprocher de /ɛ̃/.

² La distinction entre /ɛ/ et /ɛ:/, comme dans les mots mettre et maître est en voie de disparition en France, mais est maintenue au Canada. En France la distinction ne porte

que sur la longueur, tandis qu'au Canada une légère différence de qualité existe également.

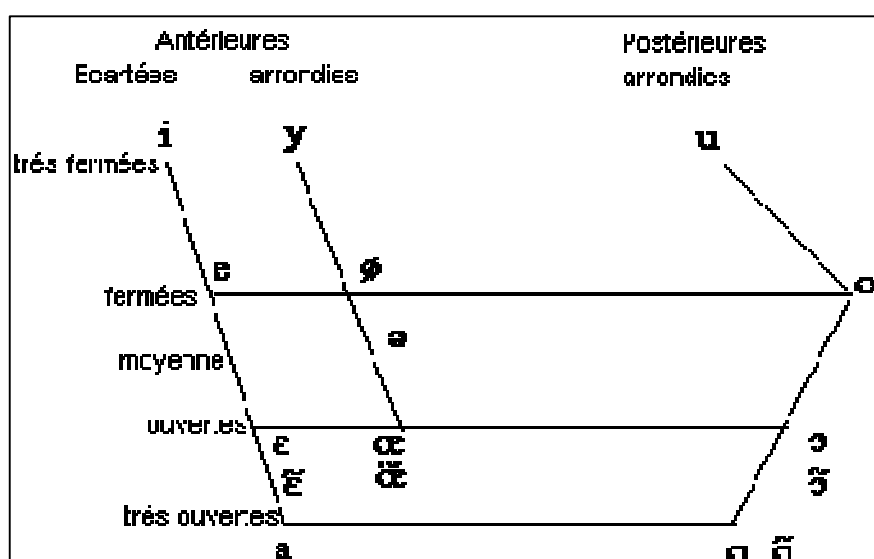
Prononciation des graphèmes

Consonnes

b	c	Ç	ch	d	f	g	gn	gu	h	j	k	l	m
/b/	/k/, /s/	/s/	/ʃ/, /k/	/d/	/f/	/g/, /ʒ/	/ɲ/	/g/, /gw/		/ʒ/	/k/	/l/	/m/
n	ng	P	ph	q	qu	r, rh	s	ss	t, th	v	w	x	z
/n/	/ŋ/	/p/	/f/	/k/	/k/, /kw/	/ʁ/	/s/, /z/	/s/	/t/	/v/	/w/, /v/	/gz/, /ks/, /s/, /z/	/z/

- c vaut /s/ devant e, i, y; /k/ ailleurs ;
- g vaut /ʒ/ devant e, i, y; /g/ ailleurs ;
- h ne se prononce pas en français standard, mais peut, placé en début de mot, empêcher la liaison avec le mot précédent (h aspiré) ;
- s vaut généralement /z/ entre-deux voyelles et /s/ ailleurs ;
- ti suivi d'une autre voyelle et non en début de mot se prononce parfois /sj/ ;
- en général, les c, d, g, p, r, s, t, x et z finaux ne se prononcent pas, sauf en cas de liaison.

Voyelles



a °	â	æ		ai	ain, aim ¹	an, am ¹	au	ay ²
/a/, /ɑ/	/ɑ/	/e/		/ɛ/, /e/	/ẽ/	/ã/	/o/	/ɛi/, /ɛj/
E	ê, è	é	eau	ei	ein, eim ¹	en, em ¹	eu °	
/ə/, /e/, /ɛ/	/ɛ/	/e/	/o/	/ɛ/	/ẽ/	/ã/	/œ/, /ø/	
i ²					ien, iem ¹	in, im ¹		
/i/, /j/					/jẽ/	/ẽ/		
o °	ô	œ	œu	oi	oin ¹	on, om ¹	ou ²	oy ²
/ɔ/, /o/	/o/	/œ/	/œ/, /ø/	/wa/	/wẽ/	/õ/	/u/, /w/	/wai/, /waj/
u ²						un, um ¹		
/y/, /ʏ/						/œ/		
y ²					yen ¹	yn, ym ¹		
/i/, /j/					/jẽ/	/ẽ/		

si ces lettres sont suivies du son /z/, elles sont prononcées fermées (comme avec un accent circonflexe) :

- a : « case » /kɑz/
- eu : « creuse » /krøz/
- o : « rose » /roz/

Si ces lettres sont suivies de m, n, h ou d'une voyelle, alors le n ou le m se prononcent au lieu de changer le son de la voyelle précédente [1]

Si ces voyelles sont suivies d'une voyelle prononcée, elles deviennent des approximantes :

- ay : « payer » /pɛje/ mais « pays » /pɛi/. On trouve également /aj/ dans « fayot » /fajo/, « Himalaya » /imalaja/ et « mayonnaise » /majɔnɛz/
- i : « ciel » /sjɛl/ mais « vie » /vi/, « cil » /sil/, « gui » /gi/
- ou : « oui » /wi/ mais « nouille » /nuj/, « bout » /bu/, « fou » /fu/
- oy : « royal » /rwajal/
- u : « nuit » /nuɪ/ mais « Nuillé » /nyje/, « fut » /fy/, « bu » /by/

Notes :

- ai vaut :
- /ɛ/ en général [1]
- /ɛ/ en position initiale, mais aussi/e/dans « aigu », « aiguiser » et « aiguille ». [2]
- /e/en fin de mot (traditionnellement [1] [3] [4]) : « gai » /ge/, « quai » /ke/ à l'exception de « vrai » /vʁɛ/ ; la prononciation [ɛ] est très courante en fin de mot également.
- /e/ en fin de verbe conjugué à la première personne du passé simple et à la première personne du futur simple, parfois réalisé comme [ɛ], ce qui ne permet plus de distinguer le passé simple (« je donnai ») de l'imparfait (« je donnais »).[5][6][1]
- /ɛ/ mais aussi /e/ dans certains infinitifs [e] par harmonie vocalique lorsqu'il est suivi d'un/e/, par exemple : « affaier » [afɛɛ] ou [afɛɛe] mais uniquement « j'affaire » [afɛɛ] ;[7] « baiser » [beze] ou [bɛze] mais « baise » [bɛz]. [8]
- /ɛ/ lorsque suivi d'une consonne en fin de mot : « fait » /fɛ/, « donnais » /dɔnɛ/
- /e/, traditionnellement, dans « sais », « vais » et « sait », mais [ɛ] est courant.[9]
- /ə/ dans certains cas : « faisan » /fəzɑ̃/, « faisant » /fəzɑ̃/, « faisons » /fəzɑ̃/, « faiseur » /fəzœʁ/, « faisable » /fəzabl/. [9][10][1]
- au suivi de r peut se prononcer /ɔ/ au lieu de /o/
- ign vaut :
- aujourd'hui, dans le cas d'une voyelle suivie de ign, on peut considérer que seul le gn indique /ɲ/ et que le i modifie la première voyelle : « Montaigne » /mɔ̃tɛɲ/ au lieu de /mɔ̃taɲ/, « Soignes » /swaɲ/ et non plus /sɔɲ/
- dans quelques prononciations archaïques /ɲ/ après une voyelle : « oignon » /ɔɲɑ̃/, « Jodoigne » /ʒodɔɲ/[11],[12]
- /iɲ/ ailleurs : « igné » /iɲe/, « signe » /siɲ/
- il vaut :
- /j/ après une voyelle : « ail » /aj/, « seuil » /sœj/

- /il/ ailleurs : « il » /il/, « fil » /fil/
- ill vaut :
- /j/ après une voyelle : « caille » /kaj/, « nouille » /nuj/
- /ij/ ailleurs : « bille » /bij/ (/il/ exceptionnellement : « mille » /mil/ et « ville » /vil/)
- œ sans u est parfois prononcé /œ/ (mais toujours dans « œil » /œj/)

2.3. Comparaison des systèmes phonologiques de français et du turc

Le turc a des structures très différentes de celles des langues indo – européennes et de l'arabe.

Toutes les lettres sont toujours prononcées. Chaque son se prononce individuellement. Chaque consonne et chaque voyelle sont uniques. En turc, il n'y a pas de groupement de consonnes et de voyelles, et non pas de combinaison de sons comme ; eu, ou... et finalement non pas de voyelles nasales comme ; on, in, un, en

Lettre turque	Équivalent français	Symbole API
A, a	a prononcé de l'arrière de la bouche comme dans <i>pâte</i> , mais légèrement plus avancé, sauf dans quelques mots d'emprunt où il est prononcé à l'avant comme <i>şikâyet</i> ; dans ce dernier cas il est souvent orthographié <i>â</i>	[ɑ]
B, b	comme en français.	[b]
C, c	<i>dj</i> comme dans <i>djinn</i> .	[dʒ]
Ç, ç	<i>tch</i> comme dans <i>tchatche</i> .	[tʃ]
D, d	comme en français.	[d]
E, e	toujours ouvert, comme dans <i>près</i>	[ɛ]
F, f	comme en français.	[f]
G, g	dur comme dans <i>gogo</i> , se palatise devant <i>e, i, ö, ü</i> et <i>â</i> (<i>rüzgâr</i>).	[g], [j]
Ğ, ğ	comme un G très faible : pour obtenir ce son prononcer un [w] sans bouger les lèvres. Après <i>e, i, ö, ü</i> , il se palatise et se rapproche du y : <i>değil = deyil</i> . En fin de syllabe, il prolonge la voyelle précédente. Par exemple, <i>çağdaş</i> se prononce <i>tchâdache</i> .	[w], [j], [ɰ]
H, h	expiré, comme en anglais.	[h]
I, ı	sans équivalent en français (prononcer un <i>i</i> en reculant la langue dans la bouche) ; approximation comme un "eu" français dans <i>deux</i> .	[ɯ]

İ, i	comme un <i>i</i> français.	[i]
J, j	comme en français.	[ʒ]
K, k	comme en français, se palatise devant <i>e, i, ö, ü</i> et <i>â</i>	[k],[ç]
L, l	toujours vélélarisé comme en anglais	[ɫ]
M, m	comme en français.	[m]
N, n	comme en français dans <i>panne</i> . Ne nasalise pas la voyelle précédente.	[n]
O, o	toujours ouvert comme dans <i>porte</i> .	[ɔ]
Ö, ö	<i>eu</i> toujours ouvert comme dans <i>peur</i> , très rarement fermé comme dans <i>vieux (öyle)</i> .	[œ], [ø]
P, p	comme en français	[p]
R, r	roulé, comme le <i>r</i> simple en espagnol (<i>r</i> entre deux voyelles et non <i>rr</i> ou <i>r</i> en début de mot).	[r]
S, s	<i>ss</i> comme dans <i>bosse</i> mais plus avancé.	[s]
Ş, ş	<i>ch</i> comme dans <i>chemin</i> .	[ʃ]
T, t	comme en français.	[t]
U, u	<i>ou</i> de <i>rouge</i> , jamais <i>u</i> de <i>lune</i> .	[u]
Ü, ü	<i>u</i> comme dans <i>lu</i> .	[y]
V, v	comme en français, plus rarement [w] comme dans <i>kuvafor</i> [kuwafør] ou <i>tuvalet</i> [tuwalet])	[v], [w]
Y, y	comme <i>y</i> dans <i>yaourt</i> ou <i>-ille</i> dans <i>paille</i> .	[j]
Z, z	comme en français mais plus avancé.	[z]

Les problèmes d'ordre phonétique

Les voyelles

« Il semble que tous les enfants du monde, lors de l'acquisition définitive de leur système phonologique, apprennent en premier les voyelles et les consonnes communes à toutes les langues du monde, les plus universelles, et apprennent en dernier les phonèmes qui se singularisent davantage. La première voyelle acquise est une voyelle ouverte, le /a/, suivie d'une voyelle fermée d'avant, le /i/, puis d'une voyelle d'arrière également fermée, le /u/. Ces trois voyelles forment le système minimal, les autres

venant se situer par rapport à elles, et ce, en nombre infiniment variable d'une langue à l'autre ».

Le turc comporte huit voyelles, classées en antérieures (e, i, ö, ü) et postérieures (a, ı, o, u). L'usage de ces voyelles suit une loi générale de succession, d'une syllabe à la suivante, dans l'articulation de la chaîne de suffixes. Cette loi règle la succession vocalique de façon à associer, à l'intérieur d'un mot, et à partir de la première syllabe, les voyelles qui relèvent exclusivement de l'une ou de l'autre série (antérieure ou postérieure). Autrement dit, la position relative de la langue et du palais reste sensiblement la même à l'intérieur d'un même mot, ce qui facilite l'acte de phonation. La vocalisation d'un suffixe donné sera déterminée par celle de la syllabe précédente. Toutefois, quelques exceptions, les unes, lexicales (notamment les mots d'origine étrangère au turc), d'autres syntaxiques (dans les procédures de la chaîne de suffixation), échappent à ces règles d'harmonie vocalique. Le fait que ces séries voyelles antérieures ou postérieures correspondent à la position naturelle de la langue et de la bouche dans l'acte de phonation facilite l'automatisme et l'intelligence de l'harmonie vocalique. Les consonnes suivent également, mais dans une moindre mesure, cette loi d'harmonie, notamment en s'adaptant au vocalisme d'un suffixe qui les suit, dans le sens d'un assourdissement ou d'une sonorisation.

Si la voyelle de la première syllabe d'un mot turc est une voyelle antérieure, les voyelles des syllabes subséquentes sont également antérieures ; si elle est postérieure, les autres sont également postérieures.

Exceptions : les mots d'origine étrangère.

Attention lors de l'apprentissage du français : insister sur les mots où l'on trouve une alternance des voyelles antérieures et postérieures.

Les consonnes

Les premières consonnes sont occlusives et labiales, c'est-à-dire prononcées avec les lèvres et la première distinction acquise est celle qui sépare les nasales (/ m /) et les orales (/ p / et / b /), la seconde, celle qui sépare les labiales (/ p /, / b / et / m /) des dentales (/ t /, / d / et / n /) et l'on reconnaît là évidemment les consonnes initiales

des premiers mots de tous les enfants du monde, le nom du père et de la mère : anglais mummy et daddy, serbo-croate mama et tata, russe matuska et bat'uska, etc."

En turc :

21 consonnes (13 sonores et 8 sourdes)

Toutes les lettres se prononcent toujours et de la même façon. Le « h » est toujours prononcé.

Les différences les plus remarquables entre ces deux langues ;

En turc, il n'y a pas d'articles définis. Il n'y a ni masculin ni féminin. Mais en français, il existe des articles définis qui apparaissent en deux formes au singulier (« *le* » pour le masculin, et « *la* » pour le féminin) ; et une seule au pluriel (« *les* »).

Il ne connaît guère les accords grammaticaux : les adjectifs sont invariables, pas de pluriel après les nombres.

Pas de verbe avoir « j'ai de l'argent » se dit « mon argent est », « nous n'avons pas le temps "se dit 'notre temps pas' ». Le verbe est à la fin de la phrase. L'ordre des mots est presque à l'inverse du français : « nous voyons les enfants qui jouent dans le jardin » se dit « jardin dans jouant enfants voyons »
Le turc ne connaît pas les pronoms relatifs et peu les conjonctions.

Les formes verbales s'y substituent. Par exemple, une phrase telle que « quand il parle, je ne comprends pas ce qu'il dit » se traduit par trois mots, trois formes verbales. : « parler + dire + pas comprendre. »

La négation est incluse dans le verbe : « biliyorum = je sais » se dit « bilmiyorum = je ne sais pas »

2.3.1. Les variations de prononciation turque par rapport aux régions

Le turc, qu'on classe dans la famille linguistique ouralo-altaïque, est aujourd'hui parlé par environ 150 millions de locuteurs, de la Chine à l'Europe. Cet espace immense où le trait linguistique sert de dénominateur commun déterminant, un grand nombre de sociétés, de cultures et de civilisations passées et présentes ont fourni la matière et les références de cet ensemble humain.

La langue turque se caractérise par sa grande hétérogénéité ethnique, religieuse et linguistique : des Kurdes sunnites shafésites ou alévis parlant le turc, mais aussi la plupart le dialecte kurmandji ou encore le zaza, des Assyro-Chaldéens catholiques s'exprimant en araméen, des orthodoxes de la région d'Antakya (Antioche) qui parlent l'arabe, des Khazaks originaires de Manisa et d'Istanbul, et bien sûr une majorité de Turcs Anatoliens musulmans sunnites hanéfies (parfois alévis) du centre anatolien, de l'Est et de la Mer Noire se côtoient, créant parfois des unités villageoises de "payses" très structurées. Ce regroupement communautaire a une forte visibilité offrant un paysage humain consantré, parfois conflictuel, mais souvent soudé par des liens familiaux, régionaux ou ethniques très cohérents.

Le "essentielle" "lehçe" dialecte de turc est parlé en Anatolie avec des dialectes « ağız » différents. Les dialectes se révèlent des migrations, de climat, de géographie et des propriétés de la langue. Le dialecte d'Istanbul s'étend grâce à la technologie de communication et de médias dans toutes les régions de Turquie et les dialectes locaux commencent à apparaître de moins en moins.

En général, les dialectes fondamentaux sont le dialecte d'ege, de trakya, orta anadolu, doğu et de karadeniz. Il est possible de rencontrer ces dialectes dans le folklore et dans les chansons locaux. Si nous écoutons Neşet Ertaş, İbrahim Tatlıses, Davut Güloğlu, Özay Gönülüm, nous pouvons franchement voir que leurs dialectes sont propres à leur région.

Les caractéristiques de dialecte d'anadolu sont ;

- En dialecte d'Ege, la lettre « r » ne se prononce pas, par exemple var – va / geliyorum-geliyom
 - En dialecte d'Orta Anadolu, la lettre « k » se transforme « g », par exemple Konya-Gonya/ Keçi- geçi
- En même temps, la lettre « p » remplace « b » ; Piliç – biliç, pasta-basta
- aux environs de Kayseri, les lettres « o » et « ü » se changeant, par exemple öküz-oküz
 - En dialecte de Doğu et Güneydoğu, les prononciations de sons gorge sont propres à la culture d'arabe. Par exemple alem- a'lem, akşam- a-şam.
 - En dialecte de Karadeniz, les lettres « p » et « b » se remplacent, par exemple, bunu-puni.

Et finalement en dialecte de Trakya, nous voyons que seulement les voyelles se prononcent différentes. Par exemple börek-bürek

3. LE TRAVAIL EXPÉRIMENTAL

Nous avons fait ce travail à l'aide de dix élèves qui étaient à la classe préparatoire de l'Université Hacettepe. Bien que nous ayons voulu réaliser ce travail expérimental à l'aide de quatorze élèves qui viennent d'autres régions, nous n'avons pas rencontré, à l'université Hacettepe, les élèves de Guneysdogu Anadolu. Nous avons demandé aux élèves d'écrire leurs noms/prénoms, leurs dates de naissance, leurs lieux de naissance et où ils ont appris le français.

3.1. Le texte

Dans le but de déterminer les problèmes et les erreurs de prononciation des apprenants, nous avons choisi un texte dans le manuel Scenario 1: Methode De Francais de Martin Lerolle (2008).

«Nous vivons à la campagne depuis quatre ans. Nous nous sentons très bien ici : nous avons une vraie vie sociale avec nos voisins, et nous avons du temps pour vivre. Nous sommes fatigués du stress et des embouteillages. Je ne veux plus vivre dans la pollution, travailler toute la journée, me déplacer en voiture et passer les week-ends au supermarché pour faire les courses ! Ici, nous connaissons tout le monde et nous discutons avec les commerçants du village. Et puis nous faisons beaucoup de promenades et d'activités sportives. »

3.2. L'enregistrement des lecteurs

À la suite de la distribution du texte, nous avons attendu quelques minutes pour que les élèves lisent le texte. Ensuite, les locuteurs ont lu le texte à haute voix et nous avons enregistré les lectures dans les conditions habituelles de classe.

4. L'ANALYSE AUDITIVE

Les enregistrements effectués en mp3 ont été analysés à l'aide des logiciels Live Ableton et Cubase. Grâce à Live Ableton, nous avons pu couper et coller les fichiers pour mieux les comparer les uns aux autres. Ensuite, ce logiciel nous a aussi permis de changer la vitesse des enregistrements pour faciliter l'écoute. Nous les avons écoutés attentivement et notés des erreurs de prononciation par rapport aux différences régionales des élèves. Ensuite, nous avons écrit le texte et les lectures des élèves en alphabet phonétique international (API) pour pouvoir comparer les deux et révéler franchement les erreurs des élèves. Finalement, nous avons fait un tableau de fréquence à l'aide de programme Excel 2007 (Microsoft office).

Le Texte

« Nous vivons à la campagne depuis quatre ans. Nous nous sentons très bien ici : nous avons une vraie vie sociale avec nos voisins, et nous avons du temps pour vivre. Nous sommes fatigués du stress nous avons une vraie vie sociale avec nos voisins. Je ne veux plus vivre dans la pollution, travailler toute la journée, me déplacer en voiture et passer les week-ends au supermarché pour faire les courses ! Ici, nous connaissons tout le monde et nous discutons avec les commerçants du village. Et puis nous faisons beaucoup de promenades et d'activités sportives. »

4.1. Les Informations des Locuteurs

Les locuteurs d'Akdeniz

Nom, prénom: AYDAMAR, Doğuş

Quelle est votre date de naissance : 06. 02. 1990

Quel est votre lieu de naissance : Hatay

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivõ a la kãpaŋ dẽpuı katrã. Nu nu santõ trẽ bjẽ isi. nuzavõ yn vrẽ vi sɔsjal
avek nɔ vwazẽ. E nuzavõ dy tã pur vivr. Nu sɔm fatik fatik dy strẽs e

dezãbutɛja:ʒ. ʒə nə vø plu vivr dã la pɔlysʒĩ travaje tut la ʒurne mə dəplase ã vaty:r
e pase l ə wikɛnd o sypɛrmarʃe pur fer l kurs. Isi nu kɔnɛsɔ tu le mond el m diskutɔ
avek l kɔmersã dy vilaʒ e pɥi nu fesɔ boku də prɔmnad et daktivite spɔrti i:v]

Nom, prénom: VARDAR, Ömür

Quelle est votre date de naissance : 24. 11. 1985

Quel est votre lieu de naissance : Adana

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivɔ a la kãpaŋ dəpɥi katrã. Nu nu santɔ trɛ bjẽ isi. nuzavɔ yn vrɛ vi sɔsʒal
avek nɔ vwazẽ. E nuzavɔ dy tã pur vivr. Nu sɔm fatigue dy strɛs e dezãbutɛja:ʒ. ʒə
nə vø plu vivr dã la pɔlysʒĩ travaje tut la ʒurne mə dəplase ã vaty:r e pase l ə wikɛn
o sypɛrmarʃe pur fer le kur. Isi nu kɔnɛsɔ tu le mon e nu diskutɔ avek le kɔmersã dy
vilaʒ e pɥi nu fesɔ boku də prɔmnad et daktivite spɔrti i:f]

Les locuteurs de İç Anadolu

Nom, prénom: GÜNALP, Nihal

Quelle est votre date de naissance : 17. 05. 1959

Quel est votre lieu de naissance : Sivas

Ou avez- vous appris le français? : Ankara, au lycée

[nu vivɔ a la kãpaŋ dəpɥi ketrã. Nu nu santɔ trɛ bjẽ isi. nuzavɔ yn vrɛ vi sɔsʒal
avek nu vzẽ. E nuzavɔ dy tã pur vivR. Nu sɔm fatigue dy strɛs e dezãbutɛja:ʒ. e ʒə
nə vø pa vivr dã la pɔlysʒĩ travaje tut la ʒurne mə dəplase ã vaty:r e pase le wikɛnd o
sypɛrmarʃe pur fer dy kur. Isi nu kɔnɛsɔ tulmond e nu diskutɔ avek le kɔmersã dy
vilaʒ e pɥs nu fezɔ boku də prɔmnad et daktivite spɔrti i:f]

Nom, prénom: SICAK, Hilal

Quelle est votre date de naissance : 25. 01. 1991

Quel est votre lieu de naissance : Ankara

Ou avez- vous appris le français? : Ankara, au lycée

[nu vivõ a la kãpan dẽpuj ketr ã. Nu nu santõ trẽ bjẽ isi. nuzavõ yn vrẽ vi sɔsjal
avek nu vwazẽ. E nu avõ dy tã pu vivr. nu sɔm fatigue dy strẽs e ãbutẽja:ʒ. ʒə nə
vø ply vivr dã la putɔsjõ travaj tut la ʒurne mæ dẽplase ã vaty:r e pase le wikẽnd o
sypermarʃe pur fer lə kursẽ. Isi nu kɔnezõ tu le mond e nu diskutõ avek le kɔmersã
dy vilaʒ e pɥs nu fezõ boku dẽ prɔmnad et daktivit spɔrti i:f]

Les locuteurs d'EGE

Nom, prénom: ÖZTÜRK, Hilal

Quelle est votre date de naissance : 01. 01. 1985

Quel est votre lieu de naissance : Manisa

Ou avez- vous appris le français? : A l'université de Kafkas

[nu vivõ a la kãpan dẽpuj ketr ã. nu nu santõ trẽ bjẽ isi. nuzavõ yn vrẽ vi sɔsjal
avek no vwazin. e nuzavõ dy tã pu vivr. nu sɔm fatigue dy strẽs e dezãbutẽja:ʒ. ʒə
nə vø ply vivr dã la pɔlysjõ travaje tut la ʒurne mæ dẽplase ã vaty:r e pase lə wikẽnd
u sypermarʃe pur fer lə kurs. Isi nu kɔnesõ tulmond e nu diskutõ avek le kɔmersã
dy vilaʒ e pɥs nu fezõ boku dẽ prɔmnad et daktivite spɔrti i:v]

Nom, prénom: ÖZKAN, Asım Burak

Quelle est votre date de naissance : 05. 01. 1990

Quel est votre lieu de naissance : İzmir

Ou avez- vous appris le français? : Au lycée

[nu vivõ a la kãpan dẽpuj ketr ã. nu nu santõ trẽ bjẽ isi. nuzavõ yn vrẽ vi sɔsjal
avek no vwazin. e nuzavõ dy tã pu vivr. nu sɔm fatigue dy strẽs e dez ãbutẽja:ʒ.

ʒə nə vø ply vivr dã la pɔlysjɔ̃ travaje tut la ʒurne mə dəplase ã vaty:r e pase le
 wikend o sypermarʃe pur fer lə kurs. Isi nu kɔnesɔ̃ tulmond e nu diskutɔ̃ avek le
 kɔmɔrsɔ̃ dy vilaʒ e pɥs nu feʒɔ̃ boku də prɔmnad et daktivite spɔrti i:f]

Les locuteurs de Karadeniz

Nom, prénom: PEKTAŞ, Kumru

Quelle est votre date de naissance : 13. 08. 1990

Quel est votre lieu de naissance : Samsun

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivɔ̃ a la kɔpaŋ dəpuʝi ketã. nuz santɔ̃ tʁe bjɛ̃ isi. nuzavɔ̃ ɣn vʁe vi sɔsʝal
 avek nos vozon. e nuzavɔ̃ dy tem pu vivr. nu sɔm fatik dy stʁes e de ãbutɛʝa:ʒ.

ʒə vø nə vø ply vivr dã de pɔlysjɔ̃ tʁavaje tut la ʒurne demə dəplase ã vaty:r e pase
 lə wikend e o sypermarʃe pur fer lə kurs. Isi nu kɔnesɔ̃ tulmond e nu diskutɔ̃ avek
 lə kɔmɔrsã dy vilaʒ e pur nu feʒɔ̃ boku də pʁɔmnad et daktivite pusɔrti i:f]

Nom, prénom: BEKTAŞ, Cansu

Quelle est votre date de naissance : 02. 11. 1991

Quel est votre lieu de naissance : Tokat

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivɔ̃ a la kãpaŋ dəpuʝi katrã. nu nu santɔ̃ tʁe bjɛ̃ isi. nuzavɔ̃ ɣn vʁe vi sɔsʝal
 avek no vwazin. e nuzavɔ̃ dy temps pur vivr. nu sɔm fatigue dy stʁes e də
 ãbutɛʝa:ʒ. ʒə vø vy ply vivr dã la po e trever tut la ʒur e mə dəples ən vɔty:r e pase
 lə wikend o sypermarʃe pur fer le kurs. Isi nu kɔnesɔ̃ tu lə mond e nus diskutɔ̃ avek
 le kɔmɔrsã dy vilaʒ e pu nu feʒɔ̃ boku də pʁɔmene e daktivite spɔrti i:f]

Les locuteurs de Doğu Anadolu

Nom, prénom: DEĞİRMENCİOĞLU, Melda

Quelle est votre date de naissance : 09. 04. 1991

Quel est votre lieu de naissance : Elazığ

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivjɔ̃ a l a kãpaŋ dəpuj ketRã. nu nu santɔ̃ tRɛ bjẽ isi. nuzavɔ̃ yn vRɛ vi
sɔsjal avek no vwazin. e nuzavɔ̃ dy tã pur vivR. nu sɔm fatik dy strɛs e
dezãbutɛja:ʒ. ʒə nə vø ply vivR dã la pɔlysjɔ̃ tRavaj tut la ʒurne mə dəplase ã
vaty:R e pase le wikɛnd o sypɛrmarʃe pur fer le kurs. Isi nu kɔnɛsɔ̃ tu le monde et
nu diskutɔ̃ avek lez kamersɔ̃ dy vilaʒ e peʒ nu feʒɔ̃ boku də prɔmone et daktivite
spɔrti i:v]

Les locuteurs de Marmara

Nom, prénom: BELGİN, Berna

Quelle est votre date de naissance : 28. 01. 1988

Quel est votre lieu de naissance : İstanbul

Ou avez- vous appris le français? : Hacettepe Üniversitesi FDE Hazırlık

[nu vivɔ̃ a l a kãpaŋ dəpu katã. Nu nu santɔ̃ tRɛ bjẽ isi. nuzavɔ̃ yn vRɛ vije sɔsijal
avek nɔ vozin. e nuzavɔ̃ də tom pur vivr e nu sɔm fatik dy strɛs e de obutɛja:ʒ. ʒə
nə vø plu vivr dã la pɔlysjɔ̃ tRavaj tut la ʒurne mə dəples ɔ̃ voty:r də pase l ə
wikɛnd u sypɛrmarʃe pur fer lə kur. Isi nu kɔnɛsɔ̃ tut lə mon tulmon e nu diskutɔ̃
avek də kɔmersã dy vilaʒ e puʒ nu fesɔ̃ boku də prɔmnad et daktivite spɔrti i:f]

5. L'ANALYSE DES PROBLÈMES DETERMINÉES ET L'APPARITION DE CES PROBLÈMES DANS LES RÉGIONS

5.1. 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.

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.

5.1.1. Akdeniz

Le problème de rythme apparaît chez les locuteurs qui viennent d'Akdeniz. En analysant les lectures, nous avons aperçu que les locuteurs méditerranéens ne font pas souvent l'erreur de rythme. Par exemple : [nous avons une vraie vie sociale avec nos voisins] * [nous avons une vraie vie sociale] [avec] [nos voisins]

5.1.2. İç Anadolu

Nous avons relevé que les locuteurs d'Iç Anadolu aussi font les erreurs de rythme. Par Exemple : [nous vivons à la campagne depuis quatre ans]* [nous vivons à la campagne] [depuis] [quatre ans]

5.1.3. Ege

Les mots se détachent clairement les uns des autres. Les locuteurs ne perdent pas beaucoup le rythme de lecture. Par exemple : [je ne veux plus vivre dans la

pollution]*[je ne veux plus vivre] [dans la pollution]

5.1.4. Marmara

Ils ont des problèmes mélodiques, mais par rapport aux autres régions, nous pouvons dire que les locuteurs de Marmara prononcent le français plus rythmique. Par exemple : [nous connaissons tout le monde]*[nous connaissons] [tout le monde]

5.1.5. Doğu Anadolu

Les locuteurs de Doğu Anadolu ont des mauvais découpages en groupes rythmiques et donc mauvais placement des syllabes accentuées. Ils font de problèmes mélodiques. Par exemple [nous discutons avec les commerçants du village]*[nous] [discutons avec] [les commerçants] [du village]

5.1.6. Karadeniz

Le rythme est lié à l'intensité de la voix dont les syllabes sont articulées, mais nous avons vu que les locuteurs de Karadeniz ne prononcent pas les syllabes comme il faut et ils perdent le rythme de lecture.

Par exemple : [nous sommes fatigués du stress et des embouteillages]* [nous] [sommes][fatigue du stress] [et] [des] [embouteillages]

5.2. L'enchaînement

La consonne et la voyelle qui forment la syllabe sont séparées à l'écrit par un blanc, grâce à l'enchaînement, la consonne qui, sans enchaînement, était en position plus ou moins faible puisqu'en finale de syllabe se retrouve en position initiale de syllabe est donc en position plus ou moins forte, donnant lieu à l'enchaînement consonantique.

Exemples : **La consonne[d] sans enchaînement**

- en position finale de syllabe accentuée

Une grande [y(n) ' gR9:(d)] [d] en position très faible

- en position finale de syllabe inaccentuée

*Une **grande** beauté* [y(n) gR9(d) bo ' te] [d] en position faible

La consonne [d] avec enchaînement

- en position initiale de syllabe inaccentuée

*À **grande** allure* [a gRa da ' ly: (R)] [d] en position forte

- en position initiale de syllabe accentuée

*La **grande** ourse* [la gRa ' du(Rs)] [d] en position très forte

L'enchaînement fait bénéficier la consonne d'une position favorable. En position initiale de syllabe, elle est articulée avec énergie articulatoire, alors qu'en position finale de syllabe elle est relâchée. N'oublions pas que l'enchaînement peut être réalisé à l'intérieur d'un groupe rythmique ou entre deux groupes rythmiques.

Lorsqu'un mot se termine par une voyelle prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, il n'y a pas d'arrêt entre les deux voyelles : les deux voyelles sont enchaînées. Quant à cet enchaînement vocalique il faut remarquer que les voyelles enchaînées ne se prononcent pas sur le même ton et que cette mélodie aide beaucoup à éviter les coupures brusques ; lorsque les enchaînements vocaliques ne sont pas bien faits (heurts entre voyelles, staccato), c'est que l'étudiant s'arrête d'une voyelle à l'autre et attaque la voyelle suivante par un coup de glotte. Faire lier les voyelles en prolongeant la première. Accompagner d'un geste de la main. Noter éventuellement le changement de ton d'une voyelle à l'autre.

En français oral, il existe deux types de l'enchaînement. L'enchaînement vocalique et consonantique. L'enchaînement consonantique veut dire que lorsqu'un mot terminé par une ou deux consonnes prononcées est suivi d'un mot commençant par une voyelle, la consonne finale devient initiale de la syllabe suivante.

Ex. : trente ans = [trã] [tã] ET notre âge = [nG] [tra8]

Lorsqu'un mot est terminé par deux consonnes prononcées et est suivi d'un mot commençant par une consonne, il faut prononcer le e muet. (En langage familier, on ne prononce que la première consonne)

Ex. : trente jours = [] MAIS quatre jours = []

Et l'enchaînement vocalique veut dire si un mot finit par une voyelle et que le mot suivant commence aussi par une voyelle, les deux voyelles qui se suivent forment deux syllabes, et on ne coupe pas la voix entre ces deux syllabes.

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).

5.2.1. Akdeniz

Les locuteurs qui viennent d'Akdeniz font franchement des erreurs de l'enchaînement. Par exemple : [je ne veux plus vivre dans la pollution] * [je ne veux plus vivre dans la pollution] L'énoncé comporte deux enchaînements entre les sons [ø] et [n], et entre les sons [a] et [p].

5.2.2. İç Anadolu

Nous avons relevé que les locuteurs d'Ic Anadolu ont surtout des difficultés avec l'enchaînement. Par Exemple : [Nous vivons à la campagne depuis quatre ans]* [nous vivons à la campagne] [depuis] [quatre ans]

5.2.3. Ege

Les locuteurs n'arrêtent pas beaucoup longtemps entre les mots. Les mots sont liés entre eux par les enchaînements

Par exemple : [quatre ans] * [R][[$\tilde{\epsilon}$]

5.2.4. Marmara

Ils n'ont pas de difficulté importance à enchaîner les deux mots. Nous pouvons dire que les locuteurs de Marmara prononcent mieux les mots.

5.2.5. Doğu Anadolu

Nous avons vu que les locuteurs de Doğu Anadolu sont assez bien d'enchaîner les mots. Ils ne font pas des erreurs importantes.

5.2.6. Karadeniz

La fonction essentielle de l'enchaînement est de faciliter la prononciation des mots lorsque ceux-ci sont prononcés les uns à la suite des autres dans des phrases ou des expressions qui comprennent plus d'un mot. Les locuteurs de Karadeniz sont accoutumés cette condition grâce à leurs propres prononciations de langue maternelle. Ce transfert leur a fourni de ne pas faire une faute importante de l'enchaînement.

Par exemple : [nous sommes fatigués du stress et des embouteillages]* [nous] [sommes] [fatigue du stress] [et] [des] [embouteillages]

5.3. La Liaison

La liaison est un phénomène permettant de lier deux mots à l'intérieur d'un même groupe rythmique. La consonne finale d'un mot (écrite, mais non prononcée) se prononce devant le mot suivant si celui-ci commence par une voyelle ou un « h » muet.

En français, la langue va éviter ce qui peut être de l'ordre de la rupture à l'intérieur d'un groupe, et au contraire va tendre à lier les éléments entre eux pour assurer la cohésion du groupe.

Il existe donc 3 sortes de liaisons :

- **les liaisons obligatoires**
- **les liaisons interdites**
- **les liaisons facultatives.**

Prenons comme exemple : *mes amis ont deux enfants âgés.*

« Mes amis » et « ont deux enfants âgés » constituent deux groupes rythmiques distincts.

∪

∪

Il faut donc marquer une rupture ici, après l'accentuation de la syllabe « mis ». Il n'y a donc pas de liaison après un mot accentué. **La liaison est interdite entre deux groupes rythmiques.** L'absence de liaison à cet endroit a une fonction démarcative, pour séparer les deux groupes.

La liaison concerne surtout les consonnes suivantes :

[z] qui s'écrit « s », « x », « z » (à peu près 50 % des liaisons)

[n] qui s'écrit « n » (un peu plus de 49% des liaisons)

[t] qui s'écrit « t » ou « d »

et quelques mots terminés par **[R]**, **[p]**, celles-ci sont plus rares (un peu moins de 1% des liaisons)

- La **liaison** est **obligatoire** entre un déterminant et un déterminé. « *mes* » et « *deux* » sont des déterminants et « *amis* » et « *enfants* » sont des noms des déterminés. Un déterminant et un déterminé peuvent être :

- article + nom
- adjectif + nom
- adverbe + nom
- article + adjectif
- adverbe + adjectif
- adverbe + adverbe
- pronom + verbe
- pronom + pronom

- verbe + pronom (dans l'inversion ou à l'impératif)
- préposition (monosyllabique = une seule syllabe) + pronom ou article ou nom
 - auxiliaire + participe passé (cette dernière tend à devenir facultative).
- **Les liaisons** sont **interdites** entre deux groupes rythmiques, mais aussi :
 - après la conjonction « et »
 - après un nom au singulier (sauf dans certains groupes figés)
 - devant un « h » aspiré
 - après le pronom sujet inversé
 - après « quand » et « comment » en tant qu'adverbes interrogatifs (après « quand » et « comment » en tant que conjonctions, la liaison est obligatoire)
 - devant certaines unités à isoler comme les chiffres « un », « onze » ou « oui »
 - après « alors ».
 - En ce qui concerne **les liaisons facultatives**, il s'agit de toutes les autres liaisons qui peuvent être faites et qui ne sont ni obligatoires ni interdites. Elles ont un lien étroit avec les registres de langue. Les liaisons facultatives sont peu fréquentes (ou en voie de disparition) dans la conversation familière, mais normales dans un style soigné. On peut dire que :
 - plus il y a de liaisons, plus le style est soutenu,
 - moins il y a de liaisons, plus le registre est relâché.

On constate aussi qu'on fait de moins en moins de liaisons facultatives par méconnaissance de l'orthographe (à cause d'une certaine « peur de l'écrit »).

Voici quelques liaisons facultatives souvent faites :

- auxiliaire + participe passé
- après une forme verbale dite « pleine », ex. : « Il venait à 6 heures »
- après un adverbe de plus d'une syllabe, ex. : « vraiment adorable »

- après les prépositions de plus d'une syllabe, ex. : « depuis un an »
- après un nom au pluriel, ex. : « des prix élevés ».

5.3.1. Akdeniz

Dans notre texte, il y a deux mots que les élèves sont obligés de lier. (Nous avons une vraie vie sociale avec nos voisins) et (et des embouteillages). Lors que nous analysons des lectures autour de ces deux exemples, le « nous » se termine avec « s » et le mot suivant « avons » commence avec « a », alors, des locuteurs doivent se prononcer avec la liaison comme « z »

Les locuteurs d'Akdeniz n'ont pas de difficulté de la prononcer. Ils sondent justement le « z ».

5.3.2. İç Anadolu

Nous avons relevé totalement quelques fautes très importantes de liaison dans les lectures des deux élèves d'Iç Anadolu. Le cause de la première erreur est que l'élève ne connaît pas le mot suivant. C'est la raison pour laquelle il hésite de continuer à lire et réfléchit sur la prononciation le mot suivant (embouteillage) [ãbuteja:]. La deuxième faute est tout à fait basée de ne pas connaître le sens de liaison. L'élève prononce comme [nu avõ] au lieu de [nu za võ]

5.3.3. Ege

Les locuteurs n'ont pas de peur de faire une faute lors de lecture. Ils ont fait de leurs lectures à la manière décisive, c'est pourquoi nous avons relevé une seule faute réalisée par un locuteur.

Locuteur 1 : Nous avons - [nu za võ] / des embouteillages [dezãbuteja:ʒ]

Locuteur 2 : Nous avons - [nu za võ] / des embouteillages [de ãbuteja:ʒ]

5.3.4. Marmara

En générale, nous avons déterminé quelque faute fixe de liaison. Les élèves

essayent de lire avant le mot suivant et font de l'erreur de prononcer la liaison nécessité. Ou bien ils leur manque le bagage vocabulaire. Ici, nous avons rencontré la deuxième cause.

Une seule faute de l'un des élèves est : des embouteillages [də ɔ̃butɛja:ʒ]

5.3.5. Doğu Anadolu

Nous avons vu que les locuteurs de Doğu Anadolu prononcent justement les liaisons comme il faut. Ils n'ont même pas une faute.

Locuteur 1 : Nous avons - [nu za vɔ̃] / des embouteillage [dezãbutɛja:ʒ]

Locuteur 2 : Nous avons - [nu za vɔ̃] / des embouteillage [dezãbutɛja:ʒ]

5.3.6. Karadeniz

Nous avons remarqué la même erreur pour cette région. Les élèves essayent de lire avant le mot suivant et font de l'erreur de prononcer l'embouteillage. Nous avons vu le succès de prononciation % 50.

Locuteur 1 : Nous avons - [nu za vɔ̃] / des embouteillage [də ãbutɛja:ʒ]

Locuteur 2 : Nous avons - [nu za vɔ̃] / des embouteillage [də ãbutɛja:ʒ]

5.4. 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).

La fluidité en lecture peut se définir comme l'habileté à lire un texte avec exactitude et rapidité. Les élèves qui lisent de manière fluide comprennent généralement bien les textes qu'ils lisent. Cette relation s'explique par le fait qu'il est nécessaire de lire de manière fluide pour pouvoir se concentrer sur la signification du texte. Toutefois, une lecture fluide ne garantit pas automatiquement la compréhension : certains lecteurs, malgré une lecture exacte et aisée, ne comprennent pas les textes qu'ils lisent.

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.

5.4.1. Akdeniz

La plus remarquable donnée dans les lectures de Akdeniz, tous les deux locuteurs lisent le texte, les mots rapidement et ne les regroupe pas en un instant pour pouvoir comprendre ce qu'ils lisent. À voix haute, ils lisent sans effort des phrases, mais sans intonation et non naturels. Quand même, à cause de manque de connaissance de ponctuation, ils n'arrêtent pas une seconde au moment où ils doivent faire les pauses aux endroits appropriés.

5.4.2. İç Anadolu

Ce la se voit franchement dans notre analyse que les locuteurs d'Iç Anadolu ont l'habitude de lire lentement mot après mot, de manière hachée, sans intonation. Leurs lectures sont trop lentes pour leur permettre de bien comprendre ce qu'ils lisent. Comme les locuteurs d'Akdeniz, ils font la même erreur de basée sur la maque de connaissance de ponctuation.

5.4.3. Ege

Lire un texte rapidement et avec la précision permet au lecteur de se concentrer sur la compréhension du texte. Nous pouvons dire que les locuteurs d'Ege déchiffrent mieux les mots sans effort et peuvent se concentrer sur le sens du texte, en associant les idées du texte que les autres. À propos de la vitesse de la lecture, ils sont mieux que les autres régions parce qu'ils font moins d'erreurs sur les questions que nous avons déjà identifiées comme la liaison, l'enchaînement, le rythme.

5.4.4. Marmara

Ils n'ont pas de difficulté importance à enchaîner les deux mots. Nous pouvons dire que les locuteurs de Marmara prononcent mieux les mots.

5.4.5. Doğu Anadolu

Pendant l'enregistrement du texte, les locuteurs de Dogu Anadolu lisent lentement, saute ou répète certains mots, d'après nous, c'est un signe qu'ils n'ont pas une lecture fluide. Pour le moment ils ne sont pas capables de lire un texte avec la vitesse à cause de manque de connaissance de ponctuation, manque de bagage vocabulaire, etc. Bien qu'ils prononcent correcte plusieurs mots difficiles, ces problèmes sont un obstacle à leur vitesse de lecture.

5.4.6. Karadeniz

Les élèves ne développent pas leur habileté à lire de façon plus expressive. Parce qu'ils ne lisent pas chaque jour le roman, le journal, etc. en français. Certains élèves sont issus de milieux pauvres du point de vue la langue étrangère, où ils ont peu l'occasion d'enrichir leur vocabulaire et d'améliorer leur syntaxe. Voilà, les locuteurs de Karadeniz ne sont pas capables de lire le texte avec aisance.

5.5. La Prononciation de « R »

La consonne fricative uvulaire voisée est un son consonantique fréquent dans de nombreuses langues. Le symbole dans l'alphabet phonétique international est [ʁ]. Ce symbole représente un [R] renversé. Habituellement ce dernier symbole représente une roulée.

Cette consonne est une des consonnes collectivement appelées *R uvulaire*.

Le français possède le *R uvulaire*. C'est le/r/normal utilisé par le français standard, c'est-à-dire [ʁ], dit aussi/r/grasseyé. Cependant, mis à part le français standard, la langue française parlée dans le monde possède plusieurs allophones pour le *R* ; certaines variétés régionales du français roulent (donc sans friction) le/r/voies, soit au même point d'articulation uvulaire en le réalisant [ʀ] (avec l'accent catalan ou espagnol), soit de façon alvéolaire avec le [r] (notamment avec l'accent provençal) ; dans certain cas, le/r/est même battu (sans friction non plus) et réalisé au plan alvéolaire en [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

Les apprenants turcs ont tendance de prononcer le/R/du français comme le/R/du turc.

Le texte dans lequel il y a totalement quinze *R uvulaires* nous avons choisi pour

faire lire aux locuteurs. Ce sont ;

Quatre [katʀ]

Très [tʀɛ]

Vrai [vʀɛ]

Vivre [vi:vʀ]

Stress [stʀɛs]

Travailler [tʀavaje]

Journée [ʒuʀne]

Voiture [vwaty:ʀ]

Supermarché [syɛʀmaʀʃe]

Pour [pu:ʀ]

Faire [fɛ:ʀ]

Courses [kuʀs]

Commerçants [kɔmɛʀsɑ̃]

Promenades [pʀɔmnad]

Sportive [spɔʀtiv]

5.5.1. Akdeniz

Les locuteurs d'Akdeniz ont tendance de prononcer la lettre R comme le R du turc. Locuteur 1 ne prononce pas du tout le R comme il faut, mais le deuxième fait une prononciation correcte en trois mots.

Locuter 2 : Tres [tʀɛ]/travailler [tʀavaje]/commerçants [kɔmɛʀsɑ̃]

Il faut préciser que les élèves de sept régions de Turquie ne sont pas très réussie de prononcer le R uvulaire. La deuxième des locuteurs d'Akdeniz n'a que succès de prononcer la lettre R trois pour cent, dans ce point de vu, nous ne pouvons pas dire quand ils ont du succès.

5.5.2. İç Anadolu

Il est normal dans le commencement de l'enseignement du FLE des locuteurs qu'ils ne puissent pas prononcer le [r] correctement. Il n'est pas affolant qu'ils confondent pour un temps.

Quant aux locuteurs d'Iç Anadolu, la locutrice 2 n'a que fait un prononcé correct en deux mots, mais la première locutrice lit les R comme la même norme de turc.

Locutrice 1 : Vivre [vi:vR] Supermarché [sypeRmaRʃe]

5.5.3. Ege

Dans l'enseignement de FLE, L'important est de produire un son similaire là où on attend le « r », qu'il soit roulé, un son acceptable pour la compréhension. Il existe grandes variations dans la prononciation du R dorsal, mais le R roulé reste connoté soit avec une prononciation méridionale, soit avec un accent rural.

Les locuteurs d'Ege produisent un son comme le R du turc qui n'est pas uvulaire. Tous ces deux étudiants ne peuvent pas réaliser une prononciation correcte dans les quinze mots entiers.

5.5.4. Marmara

Nous avons vu que les locuteurs de Marmara sont tout à fait comme les locutrices d'Ege. Ils n'ont pas une prononciation correcte dans notre registre.

5.5.5. Doğu Anadolu

La façon qui confirme notre hypothèse, nous avons rencontré la prononciation correcte dans les registres de lecteurs de Doğu Anadolu. Nous avons relevé qu'ils prononcent correctement sept mots sur quinze. On voit clairement qu'il existe une différence de prononciation de la lettre R de cette région par rapport à d'autres régions.

Quatre [katR]

Vrai [vRE]

Vivre [vi:vR]

Stress [stREs]

Travailler [tRavaje]

Voiture [vwaty:R]

5.5.6. Karadeniz

Une région aussi ayant succès, c'est la région de Karadeniz. L'un des locuteurs de Karadeniz prononce correctement cinq mots sur quinze. Mais l'autre n'a pas de réussite juste.

Locuteur 1 :

Très [tRɛ]

Vrai [vRɛ]

Travailler [tRavaje]

Voiture [vwaty:R]

Promenades [pRɔmnad]

5.6. 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.

Nous avons trouvé des exemples d'erreurs créés par l'interférence lexicale de l'anglais parce que ces erreurs sont commises par les apprenants qui ont appris l'anglais comme première langue étrangère. Comme le français est la deuxième langue étrangère apprise et que les mots turcs n'ont aucune équivalence avec le français, les apprenants se réfèrent surtout à l'anglais dans le domaine lexical. Or, certains mots anglais et

français se ressemblent, mais s'orthographient différemment, ce qui est souvent une source de confusion pour les apprenants.

Dans notre texte choisi, il existe dix mots français qui sont écrits à peu près le même en anglais. Nous examinons l'influence de l'anglais au point de vu de ces mots. Nous ne pouvons pas parler de plusieurs fautes dont les locuteurs font.

Mots	en français		en anglais
campagne	[kãpaŋ]	≠	[kampejn]
sociale	[sɔsja]	≠	[soʃɪl]
temps	[tã]	≠	[temp]
stress	[strɛs]	≠	[strɛs]
plus	[ply]	≠	[plas]
polution	[pɔlysɔ̃]	≠	[poliʃɪn]
week-ends	[wikɛnd]	=	[wikɛnd]
courses	[kurs]	≠	[kors]
activités	[aktivite]	≠	[aktiviti]
sportives	[spɔrti i:v]	=	[sportiv]

5.6.1. Akdeniz

Nous avons identifié dans notre écoute que les locuteurs d'Akdeniz essayent de lire en français tous les mots prononcés similaires en anglais. Nous ne pouvons pas parler d'une influence de l'anglais. Il n'existe que trois mots qu'il faut analyser :

Stress	[strɛs]	≠	[strɛs]
Week-ends	[wikɛnd]	=	[wikɛnd]
Sportives	[spɔrti i:v]	=	[sportiv]

Week-end et sportive se prononce la même dans les langues française et anglaise, le mot stress aussi, sauf la lettre R uvulaire, se prononce la mémé en anglais.

Le locuteur 1 ne fait pas d'une faute importance de prononciation. Les mots week end [wikɛnd] et sportive [spɔʁti i:v]. Il prononce le mot stress sans R uvulaire comme il est en anglais [strɛs]

Le locuteur 2 fait des erreurs de prononciation dans les mêmes mots. Il dit [wiken] au lieu de [wikɛnd] et [sportif] au lieu de [spɔʁti i:v]. Les prononciations de ces deux mots ne viennent pas ni d'anglais ni de français. Nous pouvons dire que c'est un problème se basé sur le manque de bagage vocabulaire. Et il prononce le mot stress comme le locuteur 1, sans le R uvulaire [strɛs]

5.6.2. İç Anadolu

Elles ont des plusieurs fautes de prononciation. Nous avons relevé, dans notre écoute, que la locutrice 1 fait une même faute critique comme le locuteur 2 d'Akdeniz. Elle prononce comme [sportif] au lieu de [spɔʁti i:v] et aussi, comme [strɛs] au lieu de [strɛs].

Quant à la locutrice 2, nous voyons qu'elle fait quatre erreurs sur les dix mots déjà précisés.

Elle prononce correctement seulement le mot [wikɛnd], les autres sont prononcée par la locutrice comme [putosjɔ̃] au lieu de [pɔlysɔ̃], [aktivit] au lieu de [aktivite], [sportif] au lieu de [spɔʁti i:v] et finalement [strɛs] au lieu de [strɛs]. Les trois fautes ne sont pas causées de l'influence de l'anglais.

5.6.3. Ege

La première locutrice d'Ege fait une prononciation correcte pour les dix mots sauf le mot stress. Elle non plus, elle ne prononce pas le mot stress avec le R uvulaire [strɛs]. Bien qu'elle ait beaucoup d'erreurs de prononciation en d'autres mots, elle essaie de lire des mots prononcés en français.

Le deuxième locuteur fait la même erreur comme la première. Il prononce le mot stress sans R uvulaire [strɛs]. Et le finalement il ne peut pas comprendre le mot sportive si c'est masculin ou féminin et comme le mot sportive est le dernier mot de texte, il

choisit la prononciation fautive par hasard pour terminer de lire le texte rapidement. Il prononce comme [sportif] au lieu de [spɔʁti i : v].

5.6.4. Marmara

Tous les deux locuteurs ont fait des mêmes fautes de prononciation. Dans le texte, il existe trois mots mal prononcés par les locuteurs de Marmara. Ce sont ;

[sɔsja] prononcé par le locuteur [sɔsija]

[stʁɛs] prononcé par le locuteur [stʁɛs]

[spɔʁti i : v] prononcé par le locuteur [sportif]

Nous voyons jusqu'ici à peu près les fautes similaires, mais c'est la première fois que nous avons relevé une faute comme la première. Les locuteurs ajoutent une lettre i au mot de sociale. Ce ne provient pas de la prononciation anglaise. Par rapport à notre expérience deregistrement de lecture, les apprenants de Marmara ne connaissent pas le mot social et ne savent pas comment le prononcer.

5.6.5. Doğu Anadolu

Nous pouvons considérer que les apprenants de Doğu Anadolu ont tout à fait réussis comme les étapes précédentes. Ils ne prononcent pas les mots sous l'influence de l'anglais. Surtout les mots prononcés et écrits comme en anglais. Une seule faute qui saute aux yeux est la prononciation de stress. Bien qu'ils prononcent, en général, le R uvulaire, le mot [stʁɛs] sont dites par eux comme le [stʁɛs].

5.6.6. Karadeniz

Nous avons relevé quelques fautes très différentes faisant par les locutrices de Karadeniz et leurs fautes sont dues aux situations psychologiques telles que la fatigue, l'émotion, l'anxiété, etc., et ne sont donc pas commises d'une façon régulière. Ces erreurs non systématiques se rapportent au niveau de performance des apprenantes, qui peuvent facilement s'auto corriger, tandis que les erreurs systématiques sont cause

d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète des règles de la langue étrangère.

Parce que ces fautes ne sont pas dues aux ressemblances et aux différences qui existent entre les langues.

La première locutrice prononce :

Le mot campagne [kãpan] comme [kopan]

Le mot sportive [spɔRti i:v] comme [pusportif]

Le stress [stRɛs] comme [strɛs]

La locutrice secondaire prononce :

Le mot pollution [pɔlysjɔ̃] comme [po]

Le mot sportive [spɔRti i:v] comme [sportif]

Le stress [stRɛs] comme [strɛs]

6. L'ÉVALUATION DES ANALYSES AUDITIVES A L'AIDE DE NOTION D'HABITUS

Chaque individu dès sa naissance acquiert une langue ou deux langues afin de pouvoir communiquer et être membre d'une communauté linguistique. Cette langue — ou ces langues acquise (s) dans un environnement parental que l'on pourrait désigner comme langue (s) maternelle (s) lui permet d'exprimer ses idées, ses sentiments, ses peurs, ses craintes. Chaque langue étant un moyen de communication. À la suite de l'acquisition de la langue maternelle vient l'apprentissage d'autres langues dites étrangères. Mais il ne faut jamais sous-estimer la valeur et l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère que l'on veut apprendre, car chaque apprenant, tout au long de son processus d'apprentissage, se réfère à sa langue maternelle.

La langue maternelle en tant que la première langue acquise dans un environnement parental joue un rôle important dans le développement sociocognitif de l'enfant. Dès sa naissance, chaque enfant, pour pouvoir s'adapter à la communauté linguistique à laquelle il appartient, doit acquérir une langue : sa langue maternelle. Cette langue jouit ainsi d'une sorte de droit d'aînesse, lié au privilège d'avoir été acquise au moment le plus favorable. Ce qui permet à l'apprenant de pouvoir l'acquérir sans s'en rendre compte et de s'exprimer facilement. C'est aussi par l'intermédiaire de

cette première langue qu'il obtient une identité sociale et une identité individuelle. L'importance de la langue maternelle est soulignée par Wolfgang Klein de la manière suivante : « Deviens (à peu près) comme les autres. Ou, pour ainsi dire de façon plus nuancée : acquiers une identité sociale et, dans la cadre de cette identité sociale, une identité individuelle. » (Klein, 1989:17) chaque enfant, tout au long de son développement cognitif, apprend avec sa langue maternelle certains éléments linguistiques propres au fonctionnement de sa langue tels que les expressions spatio-temporelles, les marques de conjugaison et les éléments déictiques, etc. Il apprend ainsi comment faire des phrases dans sa langue maternelle avec le sujet, le verbe et l'objet. Ensuite, quand il commence à apprendre une nouvelle langue dite étrangère, il est plus facile pour lui de comprendre le fonctionnement de cette deuxième langue. C'est ainsi qu'un apprenant de langue étrangère réfléchit d'une manière plus consciente sur la structure de cette nouvelle langue. Mais les différences et les ressemblances qui existent entre les langues concernées rendent l'apprentissage d'une langue étrangère plus facile ou plus difficile pour l'apprenant, car selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une seconde langue est déterminée par les structures de la langue que l'on possède déjà. Dans cette recherche, nous avons relevé que les erreurs les plus remarquables sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre.

Le résultat de notre recherche nous a montré que pendant la période d'apprentissage la langue maternelle, les gorges des hommes commencent à se former et ce changement de formation physique a un effet significatif pour les apprentissages de l'avenir. C'est-à-dire que les apprenants peuvent produire plus facilement les sons de la langue étrangère.

Nous avons relevé que, à l'aide de résultat des analyses auditives, la caractéristique de prononciation des personnes cultivées dans des différentes régions est unique par rapport à leurs régions. Pierre Bourdieu veut dire, dans la notion d'habitus, avec l'acquisition et le patrimoine culturel que les gens sont nés dans une famille, toutes leurs acquisitions individuelles gagnent de leurs familles, leurs environnements et la croissance de leurs régions. À tout stade de la vie, ces gains ne sont pas perdus. Pour mieux comprendre la notion d'habitus et notre travail, nous devons raconter l'un des travaux expérimentaux de Pierre Bourdieu. Il montre, aux gens venant de différents milieux sociaux, un tableau sur lequel il y a des mains d'une vieille femme, et leur

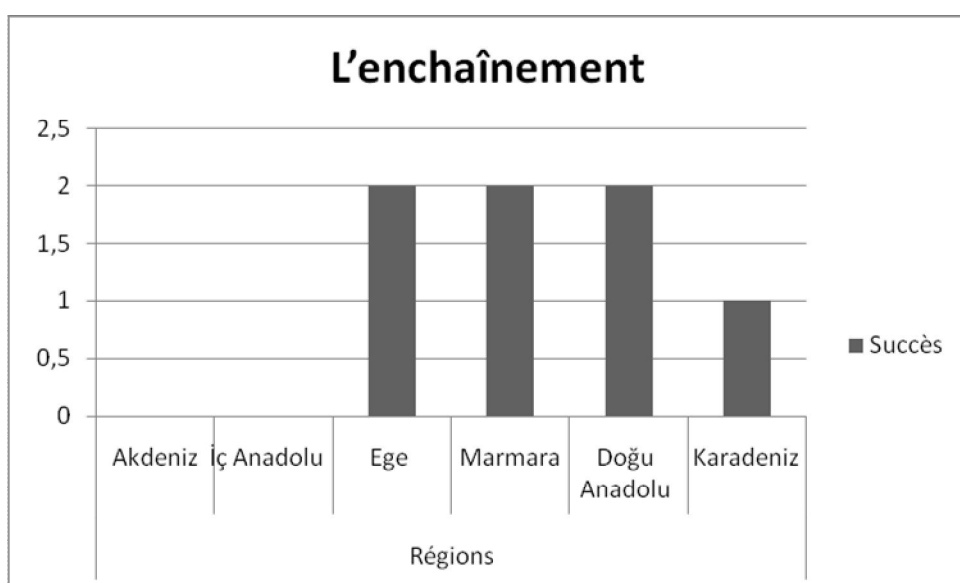
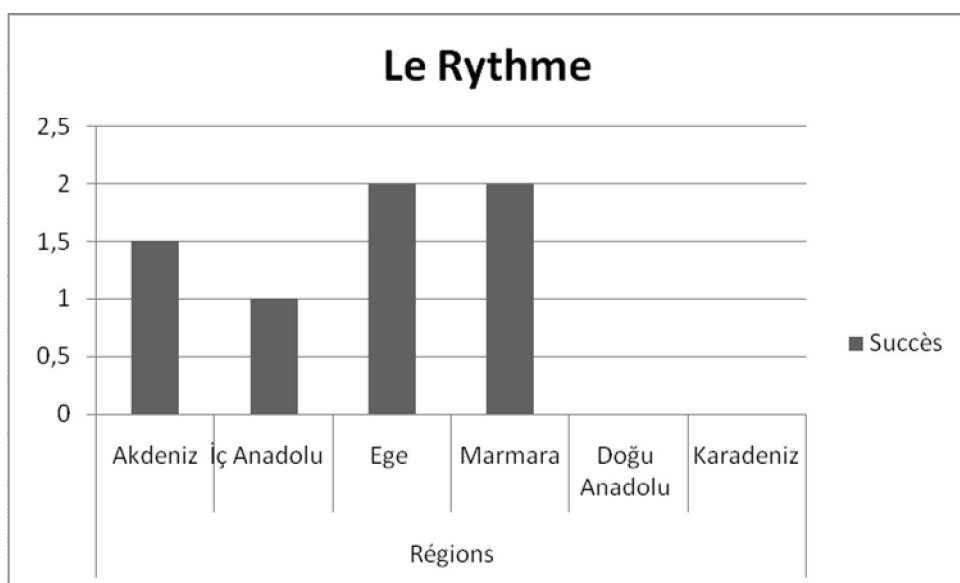
demande ce qu'ils voient. Chaque individu réagit différemment par rapport à la structure culturelle qu'ils ont. L'un des gens fait appel à la main de sa grande mère, l'autre fait appel à la main d'une femme qui travaille toujours dans un milieu difficile.

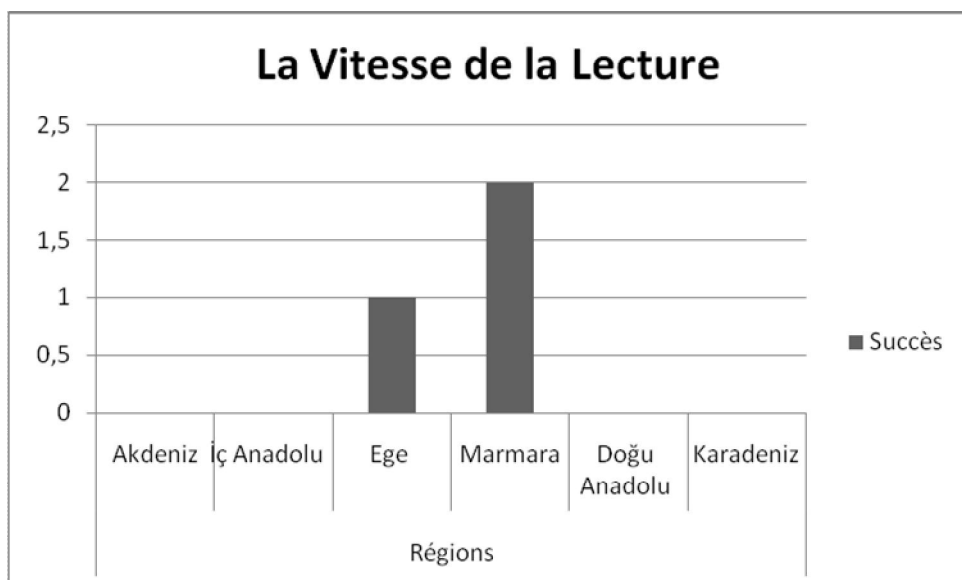
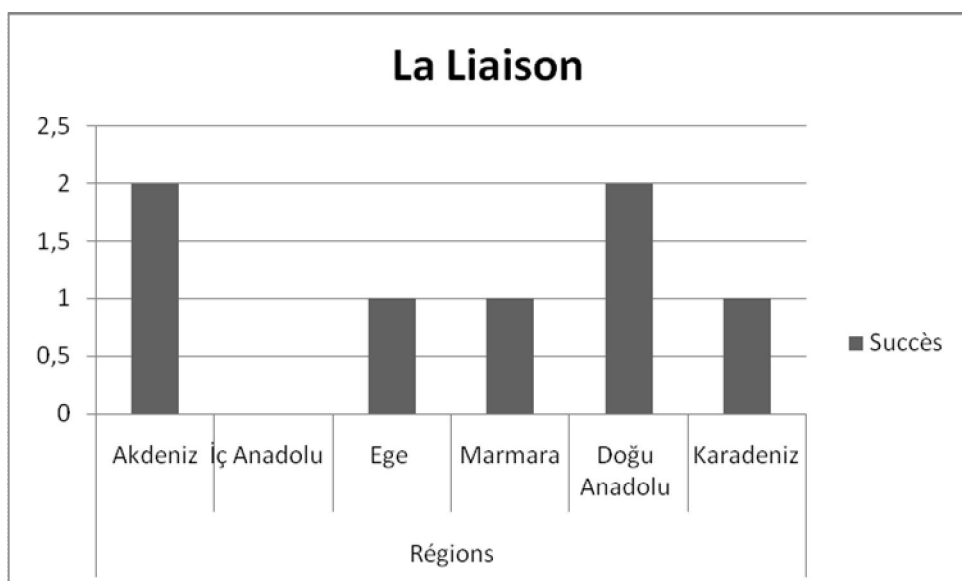
Nous avons fait cette recherche à l'aide de quatorze élèves qui sont nés dans des sept différentes régions de la Turquie. Nous avons choisi deux étudiants de chaque région, dans le but de mieux déterminer les effets de son développement à partir de sa naissance dans les différentes régions, sur des problèmes de prononciation rencontrés dans l'enseignement de français langue étrangère. Dans le titre précédent, nous avons expliqué en détails des problèmes que nous avons rencontrés en analysant le registre de lecture. Il existe des divers dialectes de la langue turque dans toutes les régions et chaque personne qui est née dans cette région apprend à parler le turc avec ce dialecte. Nous avons relevé qu'il y a une différence remarquable de l'utilisation du turc comme la langue maternelle entre un homme de Diyarbakır et de Tekirdağ. Apprendre la langue maternelle avec le dialecte fait un effet surtout à la formation de la gorge, la vitesse de lecture et la prononciation de lettre R. C'est ce qu'on appelle le patrimoine culturel. (Habitus). Dans notre recherche, par rapport aux données obtenues, nous avons relevé que quelques problèmes de prononciations sont liés directement à la notion d'Habitus, et les autres problèmes sont considérés comme de différentes causes. La prononciation de R et la vitesse de la lecture sont des problèmes liés directement à la notion d'habitus. Tous ces deux problèmes sont considérés par nous comme l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage de langue étrangère. Selon les résultats d'analyse, les hommes qui sont nés dans les régions de Sud et de sud-est, sont plus de succès pour la prononciation de lettre R que d'autre région. Malgré ce succès, nous avons observé qu'ils ont moins bien réussis à la vitesse de lecture.

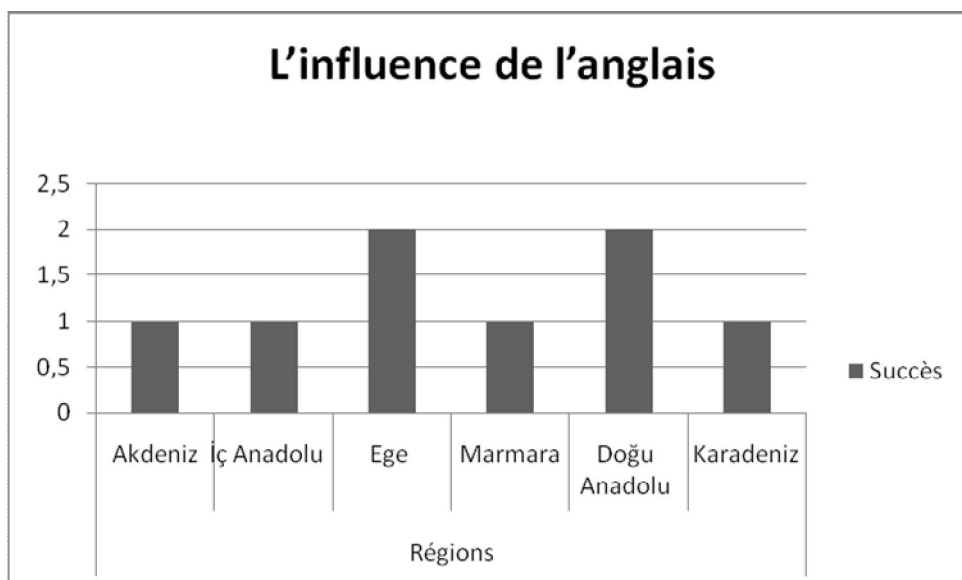
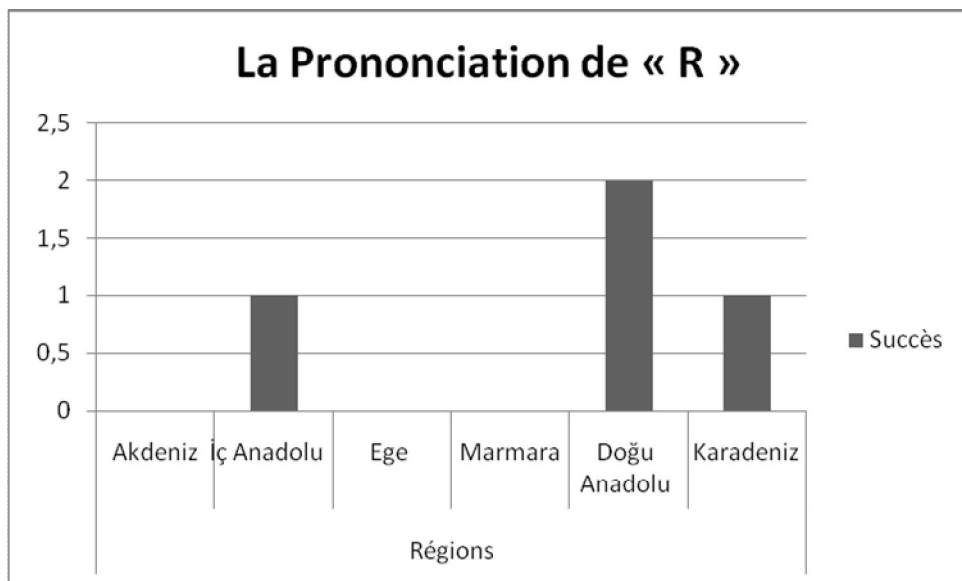
Des l'école primaire, les élèves apprennent la langue standard du turc (Istanbul) comme la langue d'éducative qui crée des conflits avec leur langue parlée. Ce ci fait l'effet beaucoup de leurs fluides de lecture. Les individus aussi qui sont nés dans la région du sud ont moins de succès dans la vitesse de lecture, à cause de mêmes problèmes, par rapport aux autres régions. Mais ils peuvent être considérés comme un grand succès dans la prononciation de lettre « R ». Tant qu'on avance vers les régions géographiquement intérieures, nous avons constaté la progressive de la vitesse de la lecture, mais aussi la diminution de la prononciation de R. La région d'İç Anadolu, en termes de prononciation de R, a été enregistrée comme la troisième région de succès. C'est une réussite au niveau moyen en termes de vitesse de lecture et de prononciation

de R. Pour les régions de karadeniz et d'Akdeniz, nous pouvons parler d'une même réussite comme la région d'İç Anadolu. C'est une même réussite au niveau moyen en termes de vitesse de lecture et de prononciation de R. Nous avons observé qu'ils essaient de prononcer le R par leurs gorges avec un peu plus forcé et artificiel. La région de Trakya, en termes de la vitesse de la lecture, a également beaucoup de succès.

7. L'INDICATION DES RÉSULTATS DANS LES TABLEAUX







8. CONCLUSION

Dans cette recherche, nous avons voulu examiner le phénomène linguistique constitué par l'accent étranger afin de voir la relation qui existe entre la langue maternelle d'un locuteur et la prononciation du français.

La prononciation d'un locuteur dans une langue étrangère est un processus complexe influencé par de nombreux facteurs. L'analyse auditive a bien confirmé que des différences entre les deux systèmes phonologiques posent des problèmes dans la production orale. Les éléments absents dans la langue de départ sont souvent substitués par d'autres sons du répertoire de la langue maternelle, ce que les chercheurs appellent un transfert des éléments de la première langue sur la prononciation de la langue étrangère.

L'analyse auditive a relevé des problèmes qui ne pouvaient pas s'expliquer par des oppositions phonétiques ou phonologiques. Les problèmes étaient en revanche liés au code écrit et la relation entre les graphèmes et les phonèmes, propre à chaque langue. Ces problèmes étaient également causés par un transfert de la langue maternelle, même si le facteur déclenchant du transfert n'était pas de nature phonologique. 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.

Dans cette recherche, nous avons voulu surtout souligner l'influence d'une langue maternelle et ses dialectes sur les prononciations des apprenants dont ils apprennent le français comme une langue étrangère.

En analysant les enregistrements audio, nous avons vu que les problèmes de prononciations chez élèves se résultent, en générale, de l'absence similaire. Les différences régionales et la diversité culturelle font fortement l'effet de leurs prononciations françaises. Une partie importante des problèmes de prononciation causés

par l'accumulation insuffisante de la grammaire des élèves. Cette recherche met en évidence que les élèves prononcent correctement les mots ou les énoncés dont ils connaissent le sens. S'ils ne connaissent pas le sens d'un mot, ils ne le prononcent pas correctement. En plus, il faut analyser correctement la structure syntaxique d'un énoncé pour faire une prononciation correcte. Les étudiants qui n'ont pas une connaissance suffisante de la grammaire, par le fait de ne pas savoir exactement les fonctions des éléments syntagmes (sujet, verbe, complément, préposition, etc.) ont des difficultés en divisant les unités significatives des énoncés et lisent en hésitant les mots enchaînés. Cette situation rend difficile, parfois impossible, à comprendre et même fait ennuyer les autres étudiants. L'intonation a une place importante dans la communication en terme de contribuer à une meilleure compréhension le sentiment, l'idée, la joie de locuteur tout comme le geste et la mimique par le récepteur. Quant au problème sur ce sujet, les apprenants turcs n'ont pas de difficulté spécifique dans les phrases énonciatives, mais les énoncés d'interrogatifs et d'exclamation qu'ils prononcent avec l'intonation descendante ou monotone, doivent être prononcé avec l'intonation ascendante ou portante. Cela cause la distorsion et l'ambiguïté dans le sens.

Comme en français, il y a une liaison en turc. Les apprenants turcs ont des problèmes de lier deux mots et parfois, en faisant une liaison trois mots ou plus, ils sont forcés et font souvent des fautes.

L'anglais et le français contiennent beaucoup de mots communs. Nous pouvons considérer que cette situation est un avantage pour l'apprentissage de français langue étrangère, mais quand même un désavantage en termes de prononciation. Certains étudiants se débarrassent rapidement de cet effet, mais pour les autres, il faut passer un certain temps. En bref, un étudiant qui veut apprendre le français doit bien apprendre les similitudes et les différences des sons et des syntagmes entre français, et aussi entre français et anglais. Les points d'articulation de R uvulaire en français et du son R en turc n'est pas le même. Bien que les apprenants turcs essayent de prononcer correctement le R uvulaire, ils ont des sucs instables à cause de leurs habitudes différentes. Pour résoudre ces problèmes, il faut augmenter le nombre de cours de phonétique dans les départements de français et quand même il faut laisser le temps pour les études phonétiques. Les professeurs de français doivent savoir les particularités du son et de syntagme de leurs langues maternelles et le français, en plus en anglais. Grâce à cette information, ils peuvent transférer la bonne prononciation vers les apprenants. Bien plus, ce serait utile d'apprendre le français aux étudiants comme les français parlent, en

profitant les développements technologiques dans ce domaine (cd audio, cassettes audio, etc.) et il serait utile aussi que les étudiants puissent profiter de ces matériels quand ils veulent. L'environnement dans lequel les étudiants se trouvent est très important pour l'apprentissage de langue étrangère. En faisant régulièrement les devoirs, les élèves doivent faire attention de se trouver dans l'environnement où l'on parle français, pour transformer leurs connaissances à l'acquisition. Participer à des événements organisés en commun aident les élèves à ne pas hésiter à communiquer en français et à surmonter les difficultés rapidement et facilement.

BIBLIOGRAPHIE

Aksan, D. (1980). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim 2. Ankara ; Ankara Üniversitesi Basımevi. Türk Dil Kurumu Yayınları

Bourdieu, P. (2002). Questions De Sociologie. Collection Reprise. Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (2001). Langage Et Pouvoir Symbolique. Editions Fayard, collection Points Essais.

Bourdieu, P. (1994). Pratik Nedenler (Çev. Hülya TUFAN) . İstanbul: Kesit Yayınları

Dabène, L. (1994). Repères Sociolinguistiques Pour L'enseignement Des Langues. Paris; Hachette

Falardeau, E. , Simard , D. (2007). Rapport À La Culture Et Approche Culturelle De L'enseignement. Canadian Journal Of Education 30

Heran, F. (1987). note que ces dichotomies trouvent leur origine dans la philosophie et *"que tout aussi philosophique est l'opération qui consiste à les "surmonter"."*

Karahan, L. (2000). Eski A Anadolu Türkçe'sinin Kuruluşunda Yazı Dili - Ağız İlişkisi. Çeşme'de yapılan Türk Dili Kurultayında sunulmuştur.İzmir

Klein, W. (1989). Acquisition De Langue Etrangère. Paris ; Armand Colin.

Korkut, Ece. (2004). Pour Apprendre Une Langue Étrangère (FLE). Ankara:Öncü Basımevi

Le Petit Robert. (2003). Dictionnaire De La Langue Française. Editeur : Le Robert

Lerolle, M. (2008). Scenario 1: Methode De Français. Paris : Hachette Français Langue Etrangère

Martinez, A. (1960). Éléments De Linguistique Générale. Paris : Armand Colin

Petek, G., Pope, N. (2009). Les Turcs et la France, le regard de deux communautés. Ifri.

Saussure De , F. (2001). Genel Dilbilim Dersleri. (Çev. Vardar, B.). İstanbul: Multilingual

Saraç, T. (1997). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük (7. basım). İstanbul: Adam Yayıncılık

Wallace, A. R. , Wolf, A. (2004). Çağdaş Sosyoloji Kuramları:Klasik Geleneğin Geliştirilmesi (Çev. Elburuz, L. , M. Rami AYAS), İzmir: Punto Yayıncılık

<http://accentsdefrance.free.fr/standard/standardphonetique.html>

http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primodocs_primo/outils/diffinois.pdf

<http://www.echo-fle.org/COURSES/FichesdeCours/Phon%C3%A9tique/leRfran%C3%A7ais/tabid/123/Default.aspx>

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/effective.html>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Consonne_fricative_uvulaire_vois%C3%A9