



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 11 - 2018 p. 53-66

Méthodes pour la correction des productions orales chez des apprenants turcs

İlhami Sığircı

Université de Kırıkkale, Kırıkkale, Turquie
ilhamsi-sigirci@hotmail.com

Reçu le 08-07-2018 / Évalué le 22-08-2018 / Accepté le 05-09-2018

Résumé

Dans le cadre de cette étude, on ne peut pas bien entendu donner tout un éventail des problèmes rencontrés à l'oral par les turcs, mais on va donner des jalons pour constituer un tremplin pour les études futures qui vont se poursuivre dans le même sens. Face au nombre réduit d'études en Turquie dans ce domaine en ce qui concerne la méthode verbo-tonale, on aborde cette méthode de manière à ce qu'elle soit utilisée dans la correction phonétique des productions orales des apprenants turcs. Par conséquent, tout en mettant l'accent à la fois sur la philosophie et sur l'application de cette méthode, on prend en considération le système phonologique et prosodique des deux langues en vue de constater les fautes qui pourraient être commises par les apprenants turcs et de proposer des solutions pour corriger des fautes dans le code oral. Ainsi, on peut améliorer au mieux les performances orales des étudiants turcs en situation d'apprentissage du français comme langue étrangère.

Mots-clés : langue orale, méthode verbo-tonale, apprentissage du français, apprenant turc, correction des fautes

Türk öğrencilerinin sözlü dildeki yanlışların düzeltilmesine yönelik yöntemler

Özet

Bu inceleme çerçevesinde, Türk öğrencilerin Fransızcanın sözlü yapılarının öğreniminde karşılaştıkları sorunların tamamının ele alınması söz konusu değil, fakat daha çok bu doğrultuda yapılacak çalışmalara bir öncülük yapmayı umuyoruz. Zira bu alanda, özellikle de Sesbilgisel ve ezgisel yöntem konusunda yapılmış neredeyse hiç bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu yöntemi Türk öğrencilerin sözlü dilde yaptığı hataları düzelterek bir biçimde ortaya koyarak, her iki dilin sesbilimsel ve bürünbilimsel dizgesini karşılaştırmalı bir yöntemle ele alarak ortaya çıkacak olan olası hataların düzeltilmesi için çözümler öneriyoruz. Böylelikle, Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin sözlü edimlerini daha iyi düzeye çıkarmayı amaçlıyor ve sözlü dilin öğretimi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlamayı umuyoruz.

Anahtar sözcükler: sözlü dil, ses bilgisel ve ezgisel yöntem, Fransızcanın öğrenimi, Türk öğrenciler, yanlışların düzeltilmesi

Methods for the correction of the oral productions at Turkish learners

Abstract

Within the framework of this study, it is no doubt that we cannot address all the problems that Turkish students face in spoken language, but our aim is to lead the studies to be conducted in this regard since there is almost no study in Turkey conducted with phonetics and melodic method. Thus, we try to propose methods to correct the possible mistakes that can be faced by students by explaining it in a way that will correct the mistakes of Turkish students in spoken language and comparing the phonological and prosodic system of both language. Thus, we aim at improving the oral performances of the Turkish students learning French.

Keywords: oral language, verbo-tonal method, French learning, learner Turk, correction of the faults

Préliminaire

Une autre langue, n'est-ce pas aussi une autre musique ? (Aubin, 1996). Cette autre musique est essentiellement composée par la prosodie et par les sons de la langue. Son rythme, son intonation et son accentuation représentent souvent des difficultés d'apprentissage d'une langue cible. Mais non seulement sa prosodie est difficile à reproduire, mais encore les phonèmes inconnus à l'apprenant sont durs à réaliser comme nouveaux phonèmes. D'où surviennent des difficultés dans l'apprentissage du code oral.

Dans la didactique d'une langue étrangère, l'apprentissage du code oral est incontournable et capital pour maîtriser une langue étrangère. Or ce code souvent négligé n'est pas suffisamment enseigné pour plusieurs raisons. Et delà, en Turquie, il n'existe pas assez d'études concernant l'apprentissage et la correction des structures orales du français. On va donc donner des jalons pour constituer un tremplin pour les études qui continueraient dans le même sens. On abordera la méthode la verbo-tonale de manière à ce qu'elle serait utilisée dans la correction phonétique des productions orales des apprenants turcs. Par conséquent, tout en se focalisant sur la philosophie et sur l'application de cette méthode, on prend en considération le système phonologique et prosodique des deux langues afin de mettre au point les fautes qui pourraient être commises par les étudiants apprenant le français et de proposer des solutions en vue de corriger des fautes dans le code oral. Ainsi, on peut contribuer à l'amélioration des performances orales des étudiants turcs apprenant le français.

1. Introduction

Notre but n'est pas de démontrer que, des méthodes de correction phonétique, la méthode de correction est la seule valable. Le système verbo-tonal est en premier lieu une manière de considérer l'apprentissage de la prononciation. Ceux qui veulent l'appliquer doivent d'abord en saisir la philosophie. Avant tout, posons le problème et limitons-le. De quoi s'agit-il fondamentalement ? Il s'agit d'enseigner la prononciation d'une langue étrangère à des apprenants turcs qui disposent déjà d'un outil de communication, c'est à dire leur langue maternelle. Dans la didactique des langues étrangères, il s'ensuit que la seule connaissance de la morphologie, de la syntaxe et de la grammaire quelque profonde qu'elle soit, n'est pas suffisante pour communiquer en langue étrangère. Il faut également avoir une compétence phonético-phonologique, ce qui suppose nécessairement l'enseignement des structures orales de la langue étrangère. Ces dernières sont considérées comme les éléments de base de la langue en général et au fait ce sont elles qui conditionnent par ailleurs l'existence de la syntaxe, de la morphologie et de la grammaire, étant donné que "une langue consiste, avant tout, en un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille".

Au fait, la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières pouvant relever de la perception, de la production ainsi que de l'interaction. Chacun de ces modes d'activités est susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit. Mais c'est l'amélioration du code oral qui nous préoccupe essentiellement dans cette étude. Les activités langagières de perception et de production jouent évidemment un rôle central dans la communication inter-énonciative et sont indispensables dans le jeu même de l'interaction. Par conséquent, afin de réaliser un comportement efficace en français, les apprenants turcs doivent absolument acquérir une compétence phonético-phonologique. Ce qui nécessite l'acquisition des structures orales de cette langue, car si elles sont correctement acquises, elles contribueront considérablement à la bonne compréhension entre locuteurs de langue et de culture différentes et stimuleront sans doute le perfectionnement ultérieur du français. Mais, que faire et comment le faire pour enseigner les structures orales du français à des apprenants turcs ? C'est dans ce cadre que s'inscrit cette étude.

2. Origine et principes de la méthode verbo-tonale

À l'origine Peter Guberina utilise le terme "verbo-tonal" pour sa méthode de réhabilitation des hypoacoustiques. La méthode verbo-tonale plonge ses racines dans la psycholinguistique. Le problème posé est, en effet celui de la perception

auditive. Cette dernière joue un rôle essentiel dans la didactique de la langue parlée. Il est reconnu que l'apprentissage du langage se réalise chez l'enfant par approximations articulatoires successives sous le contrôle de l'audition. En effet, l'audition et la phonation sont indissolublement liées l'une à l'autre.

La méthode verbo-tonale dispose d'une application double : rééducation de l'audition et correction de la prononciation. Une des idées fondamentales de cette méthode est que l'oreille normale en contact avec de sons d'une langue étrangère se comporte comme une oreille pathologique. L'audition devient donc le point de départ du système verbo-tonal. Ceci signifie qu'il faut procéder non pas par l'articulation mais par l'audition. Si l'apprenant répète mal un son ou un groupe de sons, cela provient du fait qu'il les entend mal, ou bien qu'il ne les connaît pas ou qu'il n'est pas assez familiarisé. Pour réaliser une prononciation correcte, il faut d'abord réaliser une audition correcte. L'audition de l'apprenant doit être dirigée et contrôlée par le professeur, si elle ne l'est pas, l'apprenant n'entendra, dans une émission donnée, que les éléments auxquels son oreille est le plus sensible, et ce sont, en général, les éléments d'un son semblable de sa langue maternelle. Au fait, l'adulte qui écoute une langue étrangère n'en capte pas les différents sons comme le fait un enfant, mais au travers d'un filtre, d'un crible conditionné plutôt par son propre système phonologique.

Chez les enfants, écrivent deux disciples de Guberina Pozojevic et Vuletic le système phonologique de la langue maternelle n'est pas assez développé pour s'opposer à l'acquisition du système phonologique d'une langue étrangère. Par contre, chez les adultes, le système phonologique de la langue maternelle est si développé et si automatisé qu'il est devenu partie intégrante de l'homme. Le système phonologique d'une langue étrangère qui tend à changer un peu les habitudes articulatoires est refusé à cause des fonctions biologiques des organes articulatoires. C'est pourquoi, une personne qui apprend une langue étrangère, si son apprentissage n'est pas bien digéré, accepte d'habitude la solution la plus facile et elle articule donc les sons de la langue étrangère sur la base du système des sons de sa langue maternelle, même si elle connaît très bien la morphologie et la syntaxe de la langue étrangère, et même si elle passe des dizaines d'années dans le pays d'accueil, par conséquent, elle parle cette langue avec des sons, des intonations, des rythmes et des tensions de la langue maternelle. D'où provient essentiellement son accent.

Selon Troubetzkoy (1976 : 54) l'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement par l'analyse de ce qu'il entend parler, le crible phonologique de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue

étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions, les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologique inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue. La fausse appréciation des sons d'une langue étrangère est conditionnée par la différence existant entre la structure phonologique de la langue étrangère et celle de la langue maternelle. Au fait, les fautes que l'on commet lors d'apprentissage d'une langue étrangère ne sont pas toujours fortuites, elles peuvent être dirigées par le système phonologique de la langue maternelle. Étant donné que les deux langues existent comme deux systèmes bien définis et séparés, de leur confrontation naît un autre système : le système de fautes ou de réussites.

2.1. Perception du discours

La perception du discours résulte de la combinaison de facteurs multiples captés globalement. Il s'agit de facteurs visuels, socio-culturels, linguistiques, psychologiques et spatio-temporels. Ces éléments peuvent créer des interférences avec la langue maternelle ou avec la langue écrite. Lorsqu'on veut reproduire un message donné en langue étrangère, on le reproduit mal puisqu'on le perçoit mal. La perception auditive se fait globalement, tout se passe comme si elle reconnaissait une forme. Bien entendu, les sons ne sont jamais isolés, ils sont, en réalité, des éléments d'une chaîne. Chaque langue possède sa propre combinatoire : le français et le turc possèdent bon nombre de points communs. Ils se différencient, cependant, surtout par l'absence des voyelles nasales en turc et de quelques voyelles du français et du turc pour chacune des deux langues considérées.

Les faits de l'harmonie vocale qui se trouvent à la base du système phonétique du turc peuvent influencer la prononciation des turcs apprenant le français. Au contraire, ces derniers ne devraient pas rencontrer de problèmes pour réaliser les voyelles orales, car elles existent dans le système phonologique de leur langue maternelle. Ils pourraient cependant avoir des difficultés à percevoir les différences de timbre en français. Pour les voyelles nasales, ils auront peut-être tendance à produire une voyelle nasale suivie par la consonne nasale [n] ou [m]. L'absence du [ɱ] caduc en turc pourrait causer des difficultés de prononciation. La distribution des voyelles en français et en turc est la même à l'exception de /œ/, /o/. Ces dernières n'apparaissent dans les mots turcs qu'en position initiale et médiane. Mais les apprenants turcs ne devraient pas rencontrer de problèmes à ce niveau-là. Ils peuvent, en outre avoir tendance à introduire par épenthèse une voyelle dans le groupe consonantique [sb], [tr], [st], etc. ou à faire précéder ces groupes d'une voyelle [i] ou [i̯]. La prononciation d'un redoublement de voyelle peut présenter

des difficultés étant donné que ce phénomène existe rarement dans le système phonétique du turc.

Notons que la perception ne concerne pas que les phonèmes, mais aussi leur combinatoire. La distribution des sons d'une langue donnée conditionne et détermine le sens discriminatoire de ceux qui l'utilisent. Entendre un son du langage, ce n'est pas seulement le détecter, c'est le situer exactement dans le système auquel il appartient. Selon P. Guberina, il existe un temps d'intégration pour chaque phonème, chaque mot, chaque groupe phonétique et chaque phrase qui peut être appelé "le temps de structuration. Ce temps psychologique doit être séparé du temps physique. Une personne peut percevoir un énoncé plus tard bien que cet énoncé ait été produit plus tôt dans le temps physique. En effet, les messages et ses contenus qui ont été déjà captés aident à interpréter et à comprendre les autres énoncés. Car la perception auditive se réalise globalement et est structurée selon des éléments porteurs de sens.

3. Application de la méthode verbo-tonale

Le recours aux éléments prosodiques est fondamental en phonétique corrective. On peut opérer mieux la correction phonétique en liaison naturelle avec des stimulations telles que le geste, la mimique et l'affectivité. Dans l'application de la méthode verbo-tonale, on peut recourir également à la prosodie, à la phonétique combinatoire ainsi qu'à la prononciation nuancée. Les procédés proprement dits de correction phonétique proposés par la méthode verbo-tonale relèvent de faits linguistiques fort différents : le choix d'un schéma prosodique favorable, le choix d'une meilleure combinaison des sons et enfin la modification par le professeur de la prononciation d'un son particulier.

Dans la perspective verbo-tonale, l'apprentissage phonétique est réalisé de plusieurs façons. La phonétique joue un rôle de support dans l'apprentissage de la langue étrangère étant donné que les conditions d'apprentissage de la langue sont fondamentalement orales. Le travail phonétique doit être individuel, la répétition ne sera jamais collective en classe. Il faut que le professeur contrôle chacun de ses étudiants individuellement et contrôle ainsi la reproduction du modèle. Les répétitions peuvent être soumises à l'appréciation des étudiants. Au début, le professeur doit se contenter d'une reproduction globale du modèle basé sur la répétition des éléments prosodiques, et rechercher ensuite une correction phonologique avant de passer à la correction phonétique proprement dite. Car l'imitation correcte de l'intonation et du rythme constitue une base solide pour l'apprentissage de langue. Si l'étudiant arrive à imiter correctement les éléments prosodiques d'une langue,

la correction des prononciations de certains sons devient plus facile. De ce fait, la méthode verbo-tonale donne priorité aux éléments prosodiques lesquels sont l'intonation, le rythme et la tension. En vue de réaliser une correction phonétique, il faut toujours partir de la faute de l'étudiant et l'action doit porter en priorité sur le système plutôt que sur la faute isolée. Comme chaque langue est une structure, il faut donc l'enseigner d'une manière structurale. Il faut comparer l'émission fautive de l'étudiant au modèle, ce qui permettra d'arriver à une appréciation objective de la différence entre les deux états phoniques confondus par l'étudiant.

Pour rendre sensible à l'étudiant une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, parfois, on peut même exagérer le modèle. N'oublions pas que le débutant est incapable d'auto-correction. L'essentiel est que le professeur sache apprécier correctement la reproduction. Cela demande d'ailleurs beaucoup d'attention au professeur, car son oreille risque de s'habituer aux erreurs récurrentes. Or, il faut qu'il soit sensible aux moindres nuances de l'expression de ses étudiants et qu'il tâche de trouver les stimulations les plus favorables du point de vue de la perception auditive. Parmi elles, la plus importante, c'est la stimulation psychologique, c'est-à-dire la motivation.

Il est à rappeler que les situations affectives permettent mieux l'utilisation du geste, de la mimique, en un mot, du posturo-mimo-gestuel dans lequel le message verbal va se constituer. Les situations affectives facilitent également l'imitation de l'intonation et du rythme lesquels sont des éléments primordiaux dans le système verbo-tonal. La présentation dialoguée de la matière linguistique par la méthode audio-visuelle traduit au mieux la situation réelle de communication et elle permet la diversification des voix nécessaires à l'éducation de l'oreille. La correction phonétique doit être intégrée à l'étude globale de la langue. Les faits linguistiques doivent être placés en situation. L'isolement d'un son ou le découpage syllabique doit être évité dans le modèle présenté à l'étudiant. Le professeur doit se servir toujours d'un énoncé pour corriger l'élément qui fait l'objet d'un son particulier.

3.1. Correction par l'intonation et par le rythme

Du point de vue de la phonétique, on peut dire que les éléments prosodiques sont en quelque sorte la forme globale dans laquelle s'intègrent les phonèmes et dont ils ne se distinguent que par abstraction. Analysant la valeur didactique de l'intonation et de la mimique, Ch. Bally écrit « *l'étude des langues étrangères deviendrait à la fois plus facile et plus vivante : plus facile parce que ces moyens indirects de l'expression (intonation, gestes, mimique) sont des facteurs d'identification, plus vivante parce que ces procédés sont affectifs en même temps que logiques, ils*

permettent aux sentiments et aux émotions de s'unir à l'expression des idées; or les langues vivantes ne sont vivantes que grâce à cette combinaison. Le maître doit corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaires (Bally, 1951 : 94). La relation entre les facteurs prosodiques et les aspects affectifs de la situation de communication est très étroite. La colère, par exemple, change vraiment la hauteur moyenne du fondamental, elle accélère le temps, par contre, la lassitude, la fatigue, l'ennui ou le découragement le ralentissent relativement. De plus, les sons du langage peuvent changer en fonction de leur place sur la ligne mélodique. Par exemple, la voyelle placée à l'aboutissement d'une intonation montante ou au départ d'une intonation descendante est perçue comme plus claire et plus tendue :

Vous aimez le café? () [vuzeme lə kafɛ]
 Aimes-tu boire du lait ? () [ɛmty bwa:r dy le]
 Est-ce que vous venez de déménager? () [ɛskə vu vənɛ də demenɑʒɛ]

Par contre, la voyelle qui se trouve à la fin d'une intonation descendante ou au début d'une intonation montante est perçue comme plus relâchée et plus sombre :

Comme () il est beau! () [kɔm ilebo]
 Quelle () belle journée ! () [kɛl bɛlʒurnɛ]
 On pense () à toi ! () [ɔpɑs atwa]

Si un étudiant prononce un son d'une manière trop relâchée, on lui fait prononcer ce son dans une intonation montante. Pour corriger, par exemple une prononciation trop fermée de la voyelle française [o], on met cette voyelle au sommet de l'intonation montante. Les étudiants turcs prononcent les voyelles françaises un peu fermées et ils ont également des difficultés pour prononcer les voyelles nasales. Ils les prononcent comme une voyelle orale suivie par une consonne nasale [m] ou [n]. Pour corriger ces fautes, on doit présenter les voyelles nasales dans des mots très brefs, en fin d'intonation montante et de préférence avec des occlusives :

Tu vas au bain ? [ty va o bɛ̃]
 Vous avez faim ? [vuzave fɛ̃]
 Tu t'assois sur le banc ? [tytaswa syr lə bɑ̃]
 Il a du pain ? [ila dy pɛ̃]
 Est-ce que c'est bon ? [ɛskə sebɔ̃]

On peut également utiliser les exercices de substitutions orale/nasale brève à l'intonation montante :

C'est une fée ? [setɛ̃ fe] vs Il a faim. [ilafɛ̃]
 C'est un chat ? [setɛ̃ ʃa] vs C'est un champs. [setɛ̃ ʃɑ̃]
 C'est un cas ? [setɛ̃ ka] vs C'est un camp. [setɛ̃ kɑ̃p]
 C'est un gars ? [setɛ̃ ga] vs C'est un gant ? [setɛ̃ gɑ̃]

Une correction fondée sur l'intonation et le rythme facilite considérablement l'audition de chacun des phonèmes. Lorsque le professeur tire l'attention de ses étudiants sur le schéma intonatif, au lieu de la concentrer sur le son difficile, et ils perçoivent plus facilement les phonèmes du message étant donné qu'ils ne fixent pas leur attention sur le son difficile. Ainsi, à côté des sons du français, ils acquièrent également la structure rythmique du français laquelle se différencie de celle du turc. On peut établir le tableau suivant (Siğircı, 1999: 11) pour comparer les accents dans les deux langues en question :

		Fonctions linguistiques	Réalisations acoustiques	Place
Accent principal	en français contemporain	démarcative	durée, intensité, hauteur	accent de groupe, en finale
	en turc de Turquie	Contrastive, démarcative, distinctive	durée, hauteur	en finale avec limitation
Accent d'insistance	en français contemporain	contrastive	intensité, durée, degré de plénitude du timbre	libre avec limitation
	en turc de Turquie	contrastive	intensité durée	libre

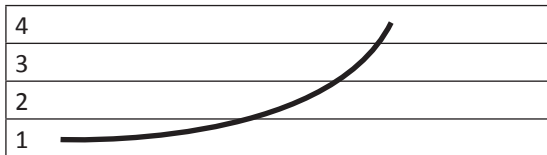
De ce tableau, on déduit que, dans les deux langues, la fonction linguistique et la réalisation acoustique de l'accent principal change beaucoup d'une langue à l'autre. En turc comme en français, la mise en évidence d'un mot à l'intérieur d'un discours peut se réaliser soit par un procédé syntaxique, soit par un procédé prosodique, et ou bien par les deux. En français, tous les mots de la phrase perdent leur accentuation individuelle au profit du groupe, c'est-à-dire qu'ils ne portent pas un accent égal à celui qu'ils porteraient à l'état isolé. Au contraire, en turc, les mots conservent leur accentuation propre quand ils sont prononcés isolément. Ainsi, on peut mettre l'accent aussi bien en français qu'en turc, sur n'importe quel énoncé selon l'importance qu'on lui attribue dans le continuum sonore ou selon le rôle qu'il y joue. Dans les exemples suivants (Siğircı, 2014 :175), on peut observer ce cas :

'' je dois rentrer chez moi avant lui
 [ˈʒə dw arɑ̃tʁe ʃemwa avɑ̃lqi]
 je ''dois rentrer chez moi avant lui.
 [ʒə ˈdwa rɑ̃tʁeʃemwa avɑ̃lqi]
 je dois ''rentrer chez moi avant lui.

[ʒə dwa "rɑ̃tre ʃemwa avɑ̃ lɥi]
 je dois rentrer ''chez moi avant lui.
 [ʒə dwa rɑ̃treʃemwa avɑ̃lɥi]
 je dois rentrer chez moi ''avant lui.
 [ʒə dwa rɑ̃tre ʃemwa "avɑ̃ lɥi]

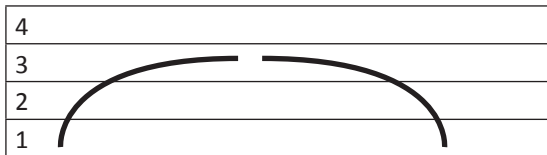
Par conséquent, il est important que le professeur demande à ses étudiants de reproduire le schéma intonatif et rythmique du modèle. Il faut que le professeur essaye de faire sentir le rythme. Au fait, il peut recourir à plusieurs procédés pour reproduire la mélodie de la phrase. Il peut taper sur la table ou peut effectuer la mélodie sans les phonèmes. Lors que les étudiants ont réussi à reproduire le rythme et l'intonation d'une structure donnée en français, il faut donner d'autres exemples identiques à la ligne mélodique de la structure donnée.

Si on travaille sur le modèle suivant :



C'est sur le mur ? [sesyʀ lɑmy:ʀ]
 C'est sur le lit ? [sesyʀ lɛli]
 C'est à la maison ? [setalamezɔ̃]

Prenons un autre modèle :



Il est venu me voir et puis il est parti
 [ilɛvəny məvwɑ:ʀ/epɥi ilɛparti]
 Il me l'a demandé, mais il ne l'a pas reçu.
 [ilmələdəmɑ̃de/me ilnələpaʀəsɥ]
 Il a participé au concours, mais il n'a pas réussi.
 [ilapartisipe o kɔ̃ku:ʀ/me ilnɛpa reysi]

On peut également se servir des exercices de construction par échelon qui sont très efficaces pour l'apprentissage de l'accent de groupe propre au système prosodique du français :

Je vois. [ʒəvwa]

Je vois l'avion. [ʒəvwa lavjɔ̃]

Je vois l'avion sur l'hôtel de ville. [ʒəvwa lavjɔ̃ syr lotɛldəlavil]

Je vois l'avion sur l'hôtel de ville vers cinq heures. [ʒəvwa lavjɔ̃ syr lotɛldəlavil vɛʀ sɛ̃køːʀ]

Dans ces exemples, on remarque que l'accent tombe toujours sur la dernière syllabe. Et les mots qui portent l'accent de groupe sont mis en gras. Soulignons que la représentation gestuelle, la dramatisation peuvent favoriser l'imitation de l'accent et d'un point de vue psycho-pédagogique elles s'avèrent très motivantes. Il est très important d'habituer l'étudiant aux respects des éléments prosodiques. Cette aptitude est en effet de nature à les aider à mieux percevoir et produire les sons étrangers, et à structurer leur audition. Par ailleurs, l'accentuation permet une meilleure identification du timbre des voyelles.

3.2. Correction par la tension

La tension de la prononciation provient de deux contractions contraires des muscles ou bien de la pression de l'air au cours de l'articulation d'un son. La tension joue un rôle régulateur dans la production des phonèmes. La question essentielle est, bien entendu, de savoir les mécanismes ou les facteurs de tension sur lesquels il faut agir :

- l'effet de la tension des voyelles est très lié à l'intonation et au rythme : les voyelles semblent relativement plus ou moins tendues selon qu'elles se trouvent ou non au sommet de la courbe intonative ou au sommet d'intensité. La tension est plus grande dans une syllabe accentuée que dans une syllabe non accentuée.
- la tension diminue régulièrement lorsqu'on passe de la consonne à la semi-consonne correspondante (de [ʒ] à [j]) et de celle-ci à la voyelle correspondante (de [j] à [i]). Autrement dit, une volonté de relâchement articulatoire, lors de la production d'une consonne, rapproche le son produit de la semi-consonne correspondante ; lors de la production d'une semi-consonne, rapproche le son produit de la voyelle correspondante.

D'après les tensions, les phonèmes du français sont classés dans le tableau suivant où les flèches indiquent la diminution de la tension :

sourdes	p	t	k	f	s	ʃ
sonores	b	d	g	V	z	ʒ
nasales sonores	m	n	ɲ			
semi-consonnes					w	j
					ɥ	

D'après ce tableau, les sons les plus tendus sont les occlusifs. Les consonnes sourdes sont plus tendues que les consonnes sonores. Les voyelles fermées sont plus tendues que les ouvertes. La position initiale dans un mot, un groupe rythmique ou une phrase souligne la tension; par contre la position finale souligne la prononciation nuancée.

La grande majorité des consonnes françaises figure dans le système phonologique du turc, elles ne présenteraient pas donc de difficultés pour les apprenants turcs. Or les semi-consonnes /w/, /j/, /ɥ/ lesquelles ne se trouvent pas en turc pourraient être difficiles à prononcer. On peut surmonter ces difficultés tout en recourant à la correction par la tension.

3.3. Correction par des sons voisins

Dans ce type de correction, il s'agit plutôt de sensibiliser les apprenants aux différences pertinentes tout en nuancant la prononciation. Si l'étudiant ne prononce pas correctement un phonème, on peut le remettre à côté d'autres phonèmes qui peuvent souligner le mieux les éléments du phonème à corriger. Par exemple, pour souligner l'ouverture des voyelles, on peut les faire précéder des consonnes occlusives : thé [tɛ], paix [pɛ]. Si on veut souligner la fermeture des voyelles, on peut les faire précéder des consonnes fricatives : voeuf [vœf], coffre [kɔfr], jour [ʒu:r].

Par ailleurs, les étudiants turcs produisent souvent un « r » roulé lequel est en usage en turc. Or, en français dit « standart », on retient comme correct un [R] dorsal. Pour la correction du « r » roulé, on peut recourir à une série d'exercices de la prononciation du [R] dans différentes positions, de la plus facile à la plus difficile à prononcer :

- [R] en position finale absolue après une voyelle médiane : or [ɔR]
- [R] en position intervocalique : orage [ɔRA:ʒ]
- [R] en position préconsonantique : partant [partã]
- [R] en position postconsonantique : prend [prã]
- [R] en position initiale d'énoncé : rappelle-toi [rapɛltwa]

À la suite de ces exercices proposés et répétés individuellement à plusieurs reprises, on peut arriver à une prononciation correcte du [ʀ] dorsal dont la prononciation reste vraiment difficile pour les étudiants turcs.

4. En guise de Conclusion

La plupart des professeurs de langue se sont rendus compte que les étudiants confrontent à des difficultés majeures dans l'apprentissage des structures orales du français. Pourtant, ils ne procèdent à aucune méthode de correction, ils essaient de surmonter ces difficultés par des méthodes personnelles qui n'apportent pas souvent de fruit. La correction par la méthode verbo-tonale devient alors incontournable pour le professeur qui n'arrive pas à apprendre aux étudiants le code oral. Les apprenants turcs pourraient avoir des problèmes aussi bien dans la réalisation que dans la perception du groupe rythmique propre au français. Ils auraient par ailleurs des difficultés dans la perception des différences de timbre et dans la production des semi-consonnes /w/, /ɥ/. Par contre, l'absence du « e » caduc en turc ne causerait pas des difficultés de prononciation. En ce qui concerne les consonnes, les étudiants turcs n'auraient pas de difficultés étant donné que la plupart des consonnes se retrouvent dans les deux langues en question. Seules quatre consonnes du français qui n'existent pas en turc pourraient entraîner des difficultés. Ils ont également des problèmes quant à la réalisation d'un groupe de phonèmes consonantiques à l'initiale des mots. D'où l'adjonction d'une voyelle à l'initiale de mot (prothèse) ou d'une voyelle entre les deux consonnes (épenhèse). Par ailleurs, ils ont des difficultés dans la réalisation de [ʀ] dorsal. Contrairement aux voyelles nasales, ils ne rencontrent pas de problèmes pour réaliser les voyelles orales, car elles existent dans le système phonologique de leur langue maternelle.

En effet, la correction des phonèmes présentant des difficultés dépend du professeur qui entend et localise la faute, puis en propose la correction. Par conséquent, la formation des professeurs de langue joue un rôle fondamental. Le professeur doit avoir l'oreille bien exercée pour savoir utiliser efficacement la méthode verbo-tonale et l'adapter à des conditions toujours instables et parfois imprévisibles. Cette méthode suggère non pas une seule méthode, mais plusieurs. La méthode structuro-globale audio-visuelle et la méthode verbo-tonale s'inscrivent, au fait, dans une même perspective. En vue d'appliquer le système verbo-tonal, le professeur de langue étrangère doit être compétent dans l'utilisation des éléments prosodiques et dans le domaine de la phonétique et de la phonologie pour apprécier correctement la production orale de ses étudiants.

L'apprentissage des structures orales et la correction phonétique lesquels sont souvent négligés dans l'enseignement du français en Turquie doivent être prioritaires tout au début de l'apprentissage pour une didactique efficace du français.

Si elle est bien réalisée à cette période, on peut alors éviter la fixation et la fossilisation d'erreurs orales si difficiles à faire oublier. En somme, pratiquer la correction phonétique dans une classe de langue étrangère, ce n'est pas seulement agir sur l'audition de l'étudiant, c'est l'influencer également sur la totalité de son apprentissage.

Bibliographie

- Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat sous la direction de Jacques Cortès, Université de Rouen ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bally, Ch. 1951. *Traité de stylistique française*. Genève.
- Carton, F. 1974. *Introduction à la phonétique du français*. Paris : Bordas.
- Billières, M. 1988. « Crible phonique, crible psychologique et interprétation phonétique en langue seconde », *Travaux de didactique du FLE*, Université de Montpellier III, n°19. p. 5-29.
- Blanche-Benveniste, C. 1990. *Le Français parlé*. Cnrs. Paris : Etudes grammaticales.
- Dubois, J. (sous la direction de). 1994. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- Fonagy, I. 1980. « Accent en français contemporain », *Studia Phonetica*, n°15.
- Kléin, W. 1989. *L'acquisition de la langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Léon, P. et M. 1969. *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse.
- Léon, P. 1992. *Phonétisme et prononciation du français*. Paris: Nathan.
- Lhote, E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Paris: Hachette.
- Malmberg, B. 1976. *Manuel de phonétique général*. Paris: Picard.
- Martinet, A. 1991. *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Martinet, A. 1971. *La prononciation du français contemporain*. Paris : Droz.
- Renard, R. 1979. *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Mons, Didier.
- Renard, R. 1978. « Sur le recours à la tension en phonétique corrective ». *Revue de Phonétique Appliquée*. N°17. p. 69-84.
- Rivenc, P. 1985. « Problématique de l'énonciation en didactique des langues ». *Revue de Phonétique appliquée*, 76, p. 413-427.
- Siğırcı, I. 1999. « Eléments d'une étude contrastive des unités accentuelles en français et en turc de Turquie ». *Berke Vardar anısına Uluslar arası Dil Toplantısı, Dil ve Dünya: Dillerin işleyişi ve Devingenliği*, İstanbul Üniversitesi, 8-9 Ocak.
- Siğırcı, I. 2014. *Fransızcada Söyleyiş Yöntemleri Sesbilgisi, Méthodes pour la prononciation du Français*, 3ième édition, Ankara : Seçkin Yayınevi.
- Siğırcı, I. 2002-2003. « Fransızca ve Türkçedeki Ünlülerin İşlevsel Açından Karşılaştırılması, Analyse fonctionnelle des voyelles en turc et en français », *Dilbilim ve Uygulamaları*, 50. yıl özel sayısı, Ankara, Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dilbilimi Bölümü Dergisi, p. 138-150.
- Schneider, A. 1981. *Intonation, accentuation et rythme : nature fonction et incidence sur l'apprentissage d'une langue étrangère*. Hamburg. Helmut Buske Verlag.
- Troubetzkoy, N.S. 1976. *Principes de phonologie*. Paris : Klincksieck.
- Wioland, F. 1991. *Prononcer les mots du français*. Paris : Hachette.
- Walter, H. 1977. *La Phonologie du français*. Paris : Puf.