

Les apprenants coréens confrontés à l'opposition phonologique des consonnes sourdes et sonores du français : réflexions et propositions

KIM Hyeon-Zoo

Résumé

Cet article présente les résultats des enquêtes concernant la perception du français prononcé par des apprenants coréens et des Français natifs, puis une séquence phonétique en classe. Le but de cette étude, menée à Séoul, est de déterminer, d'une part, le degré de reconnaissance de phrases émises et de mots isolés et, d'autre part, d'analyser les productions de nos apprenants qui empêchent la prononciation et la compréhension souhaitée. Nous présentons l'étude et l'explication de différentes réalisations phonétiques recueillies auprès de nos étudiants. Ces apprenants, âgés de 20 à 22 ans, sont débutants ou faux débutants en français langue étrangère. Les difficultés de ces derniers ont motivé le choix de cette recherche. Il s'agit donc de mettre en évidence la perception par des auditeurs français du message émis par des Coréens débutants en français langue étrangère. Il en est de même pour les auditeurs coréens par rapport au message en français.

Mots clefs

apprentissage d'une langue étrangère, acquisition d'une langue, phonétique, prononciation, perception.

1. Introduction

La langue sert à communiquer du sens. C'est un lien social indispensable dans toute communauté humaine. Ce que l'on appelle langue première, c'est ce que l'enfant acquiert dans une communauté. L'acquisition d'une langue maternelle devrait se faire dans des conditions toujours favorables. Ainsi, lors

de l'apprentissage, plus la motivation est importante et plus la fréquence de communication entre les apprenants d'une classe de langue est développée, plus les progrès sont importants et rapides.

La contrainte sociale ne mène pas systématiquement à la motivation. L'école est un espace permettant l'apprentissage et la correction des erreurs. Il n'y a pas la censure sociale opérant en société. Si la communication a un intérêt, les progrès se font en fonction de la motivation.

Dans l'apprentissage d'une langue, il y a toujours une notion de perfectibilité. Mais les utilisateurs de la langue maternelle ne se rendent pas compte de leur oral et donc de leurs propres erreurs. Quand on parle dans sa langue, on ne se demande pas comment on parle (tout comme on ne se demande pas comment on marche).

Quatre années d'étude à l'Université d'une première langue vivante (plus si l'on commence au lycée) ne permettent pas de communiquer et travailler de manière naturelle dans cette langue, notamment là où elle est utilisée.

Les nombreuses recherches et pratiques pédagogiques de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère ont permis de décrire et distinguer, d'une part, les compréhensions orale et écrite et d'autre part, les expressions orale et écrite, en identifiant et développant des stratégies didactiques différenciées.

Mais, traditionnellement, l'enseignement d'une langue étrangère à l'école ne distingue pas spécifiquement ces compétences. Est-on sûr que ce soit une bonne méthodologie de viser l'objectif de communication qui devient l'objectif prioritaire ? Sans doute en ce domaine, l'apport de la didactique du français langue étrangère (FLE) serait très utile.

Par ailleurs, traditionnellement encore, une certaine représentation culturelle de l'idéal de l'enseignement des langues vise à faire atteindre chez l'apprenant des compétences proches du « natif » de la langue cible ; est-ce possible ? est-ce souhaitable ? Ne peut-on pas finalement, pour le plus grand nombre d'apprenants, viser des objectifs de communication fonctionnelle sans prétendre de surcroît que ces apprenants puissent être assimilés ou confondus avec des « natifs » (et d'ailleurs lesquels ? selon quelles normes ?) ?

2. Quelques facteurs phonétiques dans la chaîne parlée

Pourquoi la prononciation correcte est-elle nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Autrefois, une méthode très couramment employée s'appuyait sur un texte écrit. Les mots, les phrases étaient transposés oralement. Professeurs et élèves avaient tendance à adhérer au découpage en mots ou en syllabes du texte écrit, et à prononcer lentement, de façon linéaire, en dénaturant le rythme et l'intonation de la phrase parlée. Si l'élève apprenait ainsi à reconnaître des sons, il n'acquerrait pas pour autant l'automatisme direct indispensable qui permet de percevoir d'emblée les ensembles sonores et leur sens dans le contexte.

Le problème de l'enseignement de la langue parlée reste entier (Léon, 1962).

Avec la mondialisation, la prise de conscience de l'enseignement d'une langue comme moyen vivant de communication en une courte durée est plus saillante. C'est pourquoi, nous cherchons à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication.

Présentement, l'apprentissage d'une langue vivante ne se conçoit sans celui de la prononciation. Beaucoup, malgré une connaissance parfaite de la morphologie et de la syntaxe d'une langue étrangère, n'arrivent pas à communiquer. Ils ne peuvent pas comprendre les étrangers ni se faire comprendre d'eux (Calbris, 1969).

La langue maternelle est l'objet d'habitudes auditives et articulatoires, fruits d'une série d'approximations successives sous le contrôle de l'audition. L'apprentissage d'une autre langue exige un reconditionnement, la langue maternelle est un support pour la langue maternelle pour entendre et articuler les sons de la langue étrangère sur la base du système des sons de sa langue maternelle. Plus ce dernier est fixé et automatisé, plus le reconditionnement sera long et difficile. Par conséquent, dans notre travail de 1994 (Kim), il apparaît que les sujets ont tendance à considérer sur le plan acoustique des phones différents dans la langue maternelle et dans la langue seconde comme appartenant à la même catégorie. Ainsi des phones nouveaux pourront être réalisés.

La correction phonétique impliquerait une comparaison des deux

systèmes phonologiques avec un relevé des fautes éventuelles. Donc, il est souhaitable que le professeur connaisse le système phonologique à enseigner et les relations qui existent entre les éléments vocaliques, consonantiques, pour savoir dans quel sens corriger la faute constatée (Kim, 2005). Cette faute relève d'une confusion avec un son proche de la langue maternelle et la correction consiste à mettre en relief la différence pour permettre à l'élève de distinguer le son étranger.

2.1. Études antérieures sur les problèmes d'interférences : aspects méthodologiques

La plupart des adultes qui apprennent une langue étrangère parlent avec un "accent" provenant partiellement du contact entre la phonologie et la phonétique propres à leur langue maternelle (L1) et celles qui caractérisent la langue étrangère dont ils font l'apprentissage.

Entre la langue maternelle (L1) qu'on apprend au début de l'enfance et une langue secondaire (L2) qu'on apprend plus tard dans la vie, une influence s'exerce réciproquement.

Ceci a été démontré aussi bien dans le domaine sémantique (Obler & Albert, 1978 ; Mack, 1989) que dans le domaine phonologique (Altenberg & Cairnes, 1983, cité par Flege, 1991). Il est encore peu certain qu'il en soit de même dans le domaine phonétique, du moins pour les individus qui apprennent deux langues au début de l'enfance.

Flege a étudié le degré de dépendance du système phonétique de la langue maternelle et de la langue secondaire par un examen détaillé de la production du /t/ en espagnol et en anglais par deux groupes bilingues d'Espagnols et d'Anglais : des "early learners" qui ont appris l'anglais à l'âge de 5 ou 6 ans et des "late learners" qui ont commencé à apprendre l'anglais à l'âge adulte. Les Espagnols monolingues ont produit le /t/ avec des valeurs du *VOICE ONSET TIME* (VOT) considérablement plus brèves que celles des anglais monolingues. Le /t/ en espagnol est une occlusive sourde non-aspirée avec des valeurs du VOT "shorter-lag", tandis que le /t/ en anglais est une occlusive sourde aspirée avec des valeurs du VOT "long-lag". (Williams, 1977 ; Flege & Eefting, 1986).

Même si la différence acoustique résultant de ces différences articulatoires peut être perceptible, les auditeurs semblent classer les réalisations

de /t/ en espagnol et en anglais au niveau phonologique (Flege & Hammond, 1982 ; Flege, 1984, 1990).

Par exemple, Bohn & Flege (1990) ont trouvé que les Espagnols monolingues ont identifié régulièrement le VOT "long-lag" de l'anglais [th] comme /t/ dans la majorité des exemples, même si les valeurs de VOT devaient, dans une expérience réalisée avec le stimulus synthétique, correspondre à la perception de /d/ (Williams, 1977b ; Flege & Eefting, 1986).

Il est vraisemblable que l'Espagnol et l'Anglais bilingues perçoivent, au moins dans l'audible acoustique, des différences phonétiques entre les réalisations du /t/ en espagnol et du /t/ en anglais (Flege, 1991). Ces différences ne sont pas utilisées pour faire un contraste sémantique dans chaque langue (Morosan & Jamieson, 1989).

Grosjean (1982, 1985, 1988 ; Grosjean & Soares, 1986) a affirmé que deux systèmes de langue de personnes bilingues ne peuvent jamais fonctionner complètement indépendamment l'un de l'autre parce que les deux systèmes sont constamment activés.

Ce fait suggère qu'il serait impossible pour les personnes qui apprennent une langue secondaire (L2) d'empêcher l'influence de la prononciation caractéristique de la langue maternelle (L1) dans leur prononciation de la L2, malgré un apprentissage précoce de la L2 dans l'enfance (Thompson, 1984).

Flege (1988, 1990), d'autre part, a supposé que la séparation complète des sons des inventaires phonétiques est possible, au moins pour les individus faisant un apprentissage précoce de la L2.

La production recherchée de la L2 parlée avait montré que les personnes qui apprennent avec un peu de retard ont entièrement différencié /p,t,k/ dans les deux langues, si les consonnes sourdes dans la L1 ont été réalisées avec des valeurs du VOT "shorter-lag" et les consonnes sourdes dans la L2 avec des valeurs du VOT "long-lag". Les études précédentes ont montré que beaucoup d'adultes qui apprennent la L2 produisent les /p,t,k/ en anglais avec des valeurs du VOT significativement plus brèves que celle des Anglais monolingues, mais avec des valeurs du VOT plus longues que les interlocuteurs d'origine monolingue de la L1 (Flege & Port, 1981 ; Port & Mitleb, 1980, 1983 ; Nathan, 1987 ; Flege, 1987a ; Major, 1987).

Fokes & al. (1985) ont examiné les occlusives anglaises parlées par 12

enfants d'origine arabe de l'âge de 2-11 ans. Cette étude a montré que les valeurs du VOT de /p/ et /t/ en anglais chez les enfants d'origine arabe sont plus longues que celles du VOT des enfants d'origine anglaise.

Donc, les individus qui commencent à apprendre l'anglais durant l'enfance, et non ceux qui commencent à apprendre l'anglais plus tard ou les adultes, peuvent produire les /p,t,k/ anglais avec des valeurs du VOT "authentique." Les résultats de la production ont été étudiés pour d'autres L2. D'autre part, ils suggèrent que les mêmes personnes qui apprennent plus tôt peuvent ne pas réussir à produire authentiquement les /p,t,k/ anglais (Flege & Eefting, 1987b).

Selon Kim (1995, 1996) les valeurs du VOT des occlusives sourdes /p, t, k/ produites par les sujets coréens parlant français et maîtrisant la langue sont proches des valeurs du VOT du français. Mais il semblerait, d'après l'examen de la durée totale, que ni la consonne glottalisée du coréen, ni la consonne sourde du français ne soient utilisées par les Coréens parlant français et, au regard du VOT, qu'ils n'utilisent pas non plus la consonne aspirée du coréen, ce qui nous a confortée dans l'idée de l'emploi d'une catégorie nouvelle d'occlusive sourde.

Flege a supposé que la séparation complète de sons des inventaires phonétiques est possible, tout au moins pour les personnes qui apprennent plus tôt une L1 et une L2 (1988, 1990 ; McAllister, Flege & Piske, 2002).

Dans un article de 1987, Flege indique que les adultes sont capables d'apprendre à réaliser des phones nouveaux dans une langue seconde, et à modifier leurs modèles articulatoires préalablement établis lorsqu'ils produisent des phones identiques de la langue seconde. Par conséquent, il apparaît que les sujets coréens ont tendance à considérer sur le plan acoustique des phones différents dans la langue maternelle et dans la langue seconde comme appartenant à la même catégorie. Finalement, cela pourrait leur permettre de réaliser des phones non pas identiques mais véritablement nouveaux (Kim, 1994).

Ceci nous a permis d'en déduire que cette constatation ouvre des perspectives intéressantes dans l'analyse des interférences entre deux langues telles qu'on les relève chez les bilingues ; la question qui reste posée est celle de savoir dans quelle mesure la didactique, en tant que science, peut prendre

Les apprenants coréens confrontés à l'opposition phonologique des consonnes sourdes et sonores du français en compte cette notion de catégorie phonique nouvelle ?

2.2. Contraste entre les systèmes consonantiques coréens et français.

Les étudiants coréens de la langue française semblent rencontrer des difficultés de prononciation récurrentes attribuables en grande partie aux interférences entre L1 et L2. Une analyse des systèmes phonétiques consonantiques du coréen et du français nous permettra d'expliquer certains écarts observés en français. Nous présenterons ensuite une séquence complète de phonétique visant à favoriser la bonne prononciation d'une consonne particulière posant difficulté.

Le tableau (Kim, 1994) suivant met en contraste les systèmes consonantiques coréens et français.

		Labiales		Labiodentales		Alvéolodentales		Alvéolaires		Post-alvéolaires		Palatales		Velaires		Uvulaires		Laryngales	
		Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore	Sourde	Sonore
Occlusives	orales	Fr	/ p /	Co	/ p /	Fr	/ t /	Co	/ t /	Fr	/ tʃ /	Co	/ tʃ /	Fr	/ k /	Co	/ k /		
	nasales	Fr	/ m /	Co	/ m /	Fr	/ n /	Co	/ n /	Fr	/ ɲ /	Co	/ ɲ /	Fr	/ ŋ /	Co	/ ŋ /		
Constrictives	médianes	Fr	/ f /	Co	/ f /	Fr	/ s /	Co	/ s /	Fr	/ ʃ /	Co	/ ʃ /	Fr	/ x /	Co	/ x /		
		Co	/ f /	Co	/ s /	Co	/ ʃ /	Co	/ ʃ /	Co	/ x /	Co	/ x /						
	latérales	Fr	/ l /	Co	/ l /	Fr	/ ʎ /	Co	/ ʎ /	Fr	/ j /	Co	/ j /	Fr	/ w /	Co	/ w /		
		Co	/ l /	Co	/ ʎ /	Co	/ ʎ /	Co	/ ʎ /	Co	/ j /	Co	/ j /	Co	/ w /	Co	/ w /		
à battement	Fr	/ h /	Co	/ h /	Fr	/ h /	Co	/ h /	Fr	/ h /	Co	/ h /	Fr	/ h /	Co	/ h /			
	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /	Co	/ h /			

Fig. 3. Tableau comparatif (phonologique) (Kim, 1994)

Suite à la comparaison de ces deux systèmes consonantiques, on peut s'attendre à ce que les apprenants coréens rencontrent les difficultés suivantes :

- sur le plan du mode articulaire : les constrictives étant plus nombreuses en français qu'en coréen, les apprenants trouveront difficilement le lieu d'articulation des constrictives françaises.

- sur le plan de la sonorité : du fait que les sonores sont plus nombreuses

en français qu'en coréen et que toutes les occlusives sont sourdes en coréen, les apprenants éprouveront certaines difficultés à réaliser les occlusives sonores propres au français. En français, contrairement au coréen, les sourdes et les occlusives sonores sont deux phonèmes distinctifs et oppositifs se trouvant dans toutes les positions. Au niveau phonologique, il est possible que certains apprenants ne perçoivent pas la nature distinctive et fonctionnelle de l'opposition de sonorité du français. Cette opposition étant particulièrement productive au niveau des deux séries d'occlusives françaises /p, t, k – b, d, g/, les apprenants ne la percevant pas pourraient formuler des contresens fâcheux au niveau de la production.

- à un stade plus avancé, l'articulation de l'uvulaire /R/ pourra aussi présenter certaines difficultés.

En conclusion, nous pouvons dire en ce qui concerne les **interférences théoriques** entre les deux langues qu'en coréen, l'opposition forte/faible est fonctionnelle, que la sonorité n'existe pas : le coréen est une langue dans laquelle l'opposition de sonorité n'est pas une marque distinctive et fonctionnelle. Quand on considère les occlusives coréennes /p', t', k'/, elles sont non seulement non-aspirées mais leur tension laryngée produit aussi une occlusion glottale. Ceci nous amène à conclure que les occlusives glottalisées coréennes /p', t', k'/ semblent très proches des occlusives sourdes françaises. Par conséquent, pour les Coréens, la prononciation des /p, t, k/ français ne devrait poser aucun problème au niveau phonétique. En revanche, l'acquisition des sons sonores pose quelques difficultés, étant donné que toutes les occlusives sont sourdes en coréen. Les sonores (ou mi-sourdes) des occlusives faibles en position intervocalique sont des variantes combinatoires en distribution complémentaire. Elles ne constituent pas deux phonèmes différents mais un seul phonème. En français, les sourdes et les sonores sont deux phonèmes distinctifs et oppositifs qui se trouvent dans toutes les positions.

Il nous paraît important de remarquer cette réalisation phonétique des occlusives aspirées faibles dans un environnement donné en coréen, bien qu'elles ne constituent pas un élément phonématique. On pourrait exploiter ces variantes sonores en coréen pour l'apprentissage et la maîtrise des phonèmes sonores français.

Le problème de l'aspiration est aussi à prendre en compte. A l'inverse du français, le coréen est une langue dont l'opposition aspirée/non-aspirée est un élément fonctionnel. L'occlusion glottale existe en coréen phonologiquement et phonétiquement. Alors la maîtrise des occlusives sourdes "non-aspirées" du français perçues et discriminées devrait être relativement facile et rapide une fois que les personnes sont arrivées à bien percevoir et à discriminer leur caractère.

3. Méthode

Cet article présente les résultats des enquêtes de la perception sur le français prononcé par des étudiants coréens et par des Français, et ensuite une séquence phonétique en classe.

L'étude que nous avons menée à Séoul avait pour but, d'une part, de déterminer le degré de reconnaissance des phrases émises et des mots isolés et, d'autre part, d'analyser les productions de nos apprenants qui empêchent la prononciation et la compréhension souhaitées. Nous nous proposons de présenter l'étude et l'explication des différentes réalisations phonétiques recueillies auprès de nos étudiants. Ces apprenants, âgés de 20 à 22 ans, sont débutants ou faux débutants en français langue étrangère, et ce sont ces derniers qui nous posent le plus souvent des problèmes.

Un certain nombre de recherches en Corée portent sur la réalisation des phonèmes français prononcés par les apprenants coréens, ce qui permet d'établir le système bien connu des interférences. Il n'en va pas de même pour l'étude de la perception par des francophones des productions en français de nos apprenants. On s'est en effet rarement préoccupé de la compréhension, par des Français, des phrases dites par nos étudiants coréens dans différentes situations de communication, et vice-versa.

Sachant que le processus d'apprentissage d'une langue étrangère vise à fournir à l'apprenant le code oral et écrit de la langue cible, il est compréhensible qu'au début de l'acquisition de la langue orale, des interférences interviennent au niveau de la production et de la perception. Les résultats des analyses que nous avons réalisées attestent certaines interférences, notées d'après la perception des énoncés émis par les apprenants.

A la suite de ces observations, notre recherche se propose de préciser le degré de perception d'un message émis par nos apprenants de français langue étrangère, niveau débutant ou faux débutant, en tenant compte des nombreuses interférences réalisées, même après un semestre d'apprentissage.

Cette réalité pose les questions suivantes :

- Les interlocuteurs (les locuteurs français et les élèves débutants) se comprennent-ils réciproquement ?
- Quels sont les aspects phonétiques qui contribuent à la compréhension ?
- Quels sont les aspects phonétiques qui rendent la compréhension difficile pour une oreille francophone ?

C'est donc avec le souci de répondre à ces questions que nous avons élaboré et réalisé deux tests de perception auprès d'auditeurs français et coréens. Ces tests contiennent des mots monosyllabiques et polysyllabiques, et des phrases prononcées par des étudiants de français langue étrangère et des Français.

3.1. Choix du corpus et des locuteurs

Dans notre travail consistant en l'étude perceptive des occlusives, nous nous attacherons surtout à placer via des mots isolés, des phrases et expressions, les articulations consonantiques, dans les principales positions où elles peuvent figurer en français : à l'initiale du mot, au milieu du mot, à la finale du mot. Nous avons eu pour premier objectif de constituer un corpus où les aspects phoniques à analyser se trouveraient dans le contexte le plus vivant possible. Les 130 corpus enregistrés, qui ont servi de point de départ à cette recherche, respectent les connaissances syntaxique, morphologique, lexicale, phonologique et prosodique d'un apprenant en fin de semestre en deuxième année d'université. Ce corpus de 130 énoncés variant de 1 à 3 syllabes a été enregistré par sept locuteurs coréens et trois locuteurs français.

Ainsi, nous nous focaliserons sur la distinction des occlusives sourdes et sonores. Pour ce faire nous examinerons en détail la perception des occlusives dans deux groupes différents : des auditeurs français du message émis par des coréens débutants en français langue étrangère et des auditeurs coréens du message français émis par des Français.

Les corpus :

A l'initiale du mot Au milieu du mot A la finale du mot

pou	bout	taper	tabou	ça tape	quelle jolie robe
pont	bon	souper	habit	Allez hop !	j'ai mal à la jambe
pot	beau	attraper	au bain	attrape	il est au club
peu	boeufs	tremper	il a bu	c'est un cap	il est snob
pu	bu	c'est parfait	tombé	quel type	
pis	bis	j'ai perdu	là-bas	ça frappe	

A l'initiale du mot Au milieu du mot A la finale du mot

tout	doux	entamer	madame	allez vite	c'est humide
tôt	dos	autorité	idéal	c'est la fête	elle m'aide
ton	don	état	idiot	je suis prête	elle est laide
te	de	étudier	adulte	c'est ma faute	c'est la mode

teint	daim	étonné	édifice	Quelle brute !	dans le sud
thé	des	étirer	addition	il a honte	il y a du monde
tu	du	attirer	lundi	une tarte	c'est fade
temps	dans	attitude	mardi	c'est bête	c'est stupide

A l'initiale du mot Au milieu du mot A la finale du mot

car	gare	paquet	pagaie	bac	bague
cale	gale	écoute	égoutte	bec	bègue
quai	gai	à Caen	à Gand	roc	rogue
qui	gui	l'écran	les grands	vaque	vague
caire	guerre	c'est classé	c'est glacé	manque	mangue
coûte	goutte	le clan	le gland	oncle	ongle
cru	grue	les coûts	l'égout	brique	brigue
carré	garer	un carreau	un garrot	cycle	sigle

3.2. Test de perception auprès d'auditeurs français et coréens

Connaissant l'importance du rôle de l'auditeur dans la communication verbale et souhaitant trouver les réponses aux questions posées ci-dessus, nous avons réalisé des tests de perceptions (tests psycho-acoustiques) auprès

de trois groupes d'auditeurs : un groupe d'auditeurs français issu de l'Alliance française de Séoul, un groupe d'auditeurs coréens – vingt étudiants d'Université – ayant suivi le cours de phonétique (Groupe A) et enfin, un groupe d'auditeurs coréens de maîtrise n'ayant pas suivi le cours de phonétique (Groupe B).

Il est important de souligner que les énoncés du corpus soumis à ces auditeurs sont extraits d'un contexte situationnel qui leur était inconnu. Les auditeurs devaient donc rétablir des phrases qu'ils ne connaissaient pas. Pour chaque énoncé présenté, nous avons demandé aux auditeurs de mettre par écrit ce qu'ils avaient entendu, de noter ce qui leur paraissait particulier au niveau de la compréhension.

Dans ce test de perception, les conditions de réception du message oral ne permettaient pas une réflexion sur le contenu d'une phrase paraissant difficile à comprendre. L'objectif était justement de relever le niveau de compréhension et les remarques sur la prononciation de chaque énoncé dans un temps limité.

4. Résultats du test

4.1. Chez les auditeurs français

Pour les tests, nous avons constitué les corpus pour voir si les Français arrivent à distinguer les occlusives sourdes et sonores françaises prononcées par des Coréens, tout en sachant que les occlusives sonores /b, d, g/ n'existent pas dans la langue coréenne.

Nos auditeurs français peuvent facilement deviner les phrases avec 'c'est'. Mais, pour les mots isolés, les auditeurs français ont souvent hésité, au moment d'écrire, entre les occlusives sourdes et sonores entendues dans les mots français prononcés par des locuteurs coréens. Pour les corpus qui composent les occlusives sonores en français, nos auditeurs français se sont trompés de 48 % à 75 %. L'opposition sourde/sonore inexistante en coréen fait naître quelques problèmes sur le plan phonétique. Comme nous pouvons le voir dans la figure 1, le procédé essentiel de la correction phonétique contre l'assourdissement des sonores françaises (exemple : beau [po] au lieu de [bo]) consiste à exploiter les variantes combinatoires de la série faible /p, t, k./ des occlusives coréennes en position intervocalique. Compte tenu de l'ex-

trême rentabilité de l'opposition de sonorité en français, il sera utile de consacrer un grand effort pour la maîtrise de la sonorité.

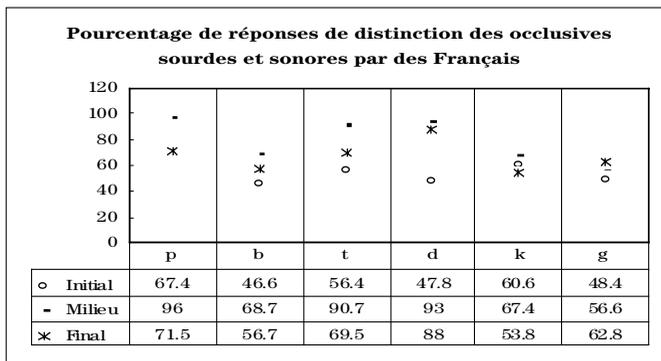


Figure 1 : Nombre et pourcentage de réponses de distinction des occlusives sourdes et sonores par les auditeurs français en fonction de leur compréhension des énoncés.

L'analyse des données de la figure 1 attire notre attention sur le fait que les Français ont quelques problèmes pour comprendre ce que nos élèves débutants disent, et cela en raison de la prononciation des phonèmes vocaliques et consonantiques, de la durée nécessaire en fonction de la nature de la syllabe et, enfin, en raison de l'équilibre rythmique des mots phonétiques successifs qui doit être respecté pour que l'oreille française comprenne un énoncé français émis par un étranger.

Donc, comme nous avons pu le constater d'après l'appréciation auditive, plusieurs énoncés de notre corpus ont présenté des aspects phoniques particuliers qui, par conséquent, ont rendu l'énoncé quelque peu difficile, voire vraiment difficile, à comprendre par les auditeurs.

4.2. Chez les auditeurs coréens (GA et GB)

Comme on le voit dans la figure 2, les trois positions (à l'initiale du mot, au milieu du mot, à la finale du mot) ne se superposent pas : on peut relever des différences notables (fig. 2). Dans le groupe A (les élèves qui ont suivi le cours de phonétique française et étudié suffisamment le système de la prononciation française : GA), nos auditeurs coréens peuvent facilement distinguer les occlusives sourdes et sonores de 100 % à 90 %, mais le son /b/

seulement à 85 %. A la finale du mot, ils ont quelques difficultés.

Pour le groupe B (les élèves de maîtrise qui n'ont pas eu l'occasion de suivre le cours de phonétique française : GB), les élèves ont quelques problèmes pour la distinction des occlusives sourdes et sonores, surtout /p, b/.

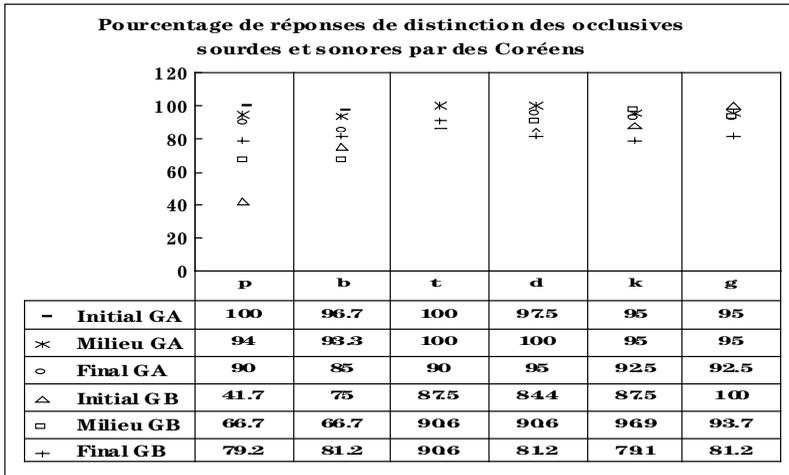


Figure 2 : Nombre et pourcentage de réponses de distinction des occlusives sourdes et sonores par les auditeurs coréens Groupe A et Groupe B en fonction de leur compréhension des énoncés.

En comparant les deux groupes coréens A et B, dans le groupe B, il y a plus de problèmes pour la distinction des occlusives sourdes et sonores que dans le groupe A, qui est composé des élèves qui se sont entraînés à la prononciation française lors de leur cours de phonétique. La connaissance de la prononciation systématique d'une langue étrangère permet de discerner les sons.

5. Séquence complète de phonétique en classe

Nous présenterons donc une séquence complète de phonétique en classe visant à favoriser la discrimination des occlusives [p]/[b] et l'acquisition de la prononciation de [b]. Les exercices proposés s'adressent à un public de niveau intermédiaire.

Discrimination auditive

Le but de cette étape est d'inciter l'apprenant à comparer et distinguer les faits articulatoires spécifiques à la prononciation de [p] et [b]. Plusieurs exercices s'y emploieront.

Exercice n°1

L'apprenant entend deux mots et doit indiquer s'ils sont semblables ou différents. Cette comparaison binaire présente deux stimuli aux contours intonatifs similaires et ne fait varier que le son faisant l'objet d'une discrimination.

La consigne est la suivante :

Mettez une croix dans la colonne = si les deux mots sont identiques et une croix dans la colonne ≠ si les mots sont différents.

	=	≠
pou/bout		×
baba/papa		×
biche/biche	×	
boeufs/peu		×

Le double choix permet à l'apprenant de se référer à la nature distinctive et fonctionnelle de l'opposition de sonorité du français. Le trait phonologique de sonorité est associé à une différence de sens.

Exercice n°2

Il s'agit ici d'aider l'apprenant à repérer un son dans la chaîne parlée. Après lui avoir fait écouter de courtes phrases, on lui demandera d'indiquer combien de fois il a entendu le son en question dans l'énoncé.

La consigne est la suivante :

Comptez le nombre de fois où vous entendez le son [b] dans les phrases suivantes.

Isabelle possède déjà le bac. (2)

Paul ne parle pas bien espagnol. (1)

Les bateaux sont attachés à la berge. (2)

Cette histoire est plutôt banale. (1)

Le pape est passé dans la papamobile. (1)

Intégration corporelle

Dans la perspective des images mentales associées à la production de sons particuliers illustrée dans *Plaisir des sons* (Kaneman-Pougatch & Pedoya-Guimbretière, 1991, p. 9), on proposera aux apprenants l'image suivante :

Imaginez des enfants qui jouent à faire des bulles de savons. Vous marchez au milieu des bulles qui éclatent. Vous vous imaginez être une bulle vous-même. Quand vous éclatez, vous prononcez un [b].

D'un point de vue mnémotechnique, le fait que le mot *bulle* lui-même commence par le son [b] facilitera la mémorisation de l'image mentale par l'apprenant.

Association de la structure phonique à la représentation visuelle

Le but de cet exercice est de favoriser l'acquisition de la correspondance son-graphème par l'apprenant. Il s'agit ici de mettre en valeur les deux transcriptions graphiques possibles du phonème [b] : *b* et *bb*. A cette fin, nous procéderons à un exercice de transcription sous la forme d'un texte lacunaire dicté dans lequel les lacunes correspondent au son [b].

Remplacez les blancs par la lettre « p » ou « b » selon ce que vous entendez. Attention ! Les consonnes sont parfois doubles...

Les __ao__a__s sont des ar__res qui __oussent dans les __laines africaines.

Les __rêtres vivent dans des __resbytères et les a__és dans des a__ayes.
__laisanter et __laguer, c'est __resque __areil.

Je __arie que les __ar__ares ont encore __illé __yzance.

Dans la __ible, la célé__ration du Sa__at est une o__ligation hebdomadaire.

Réponses :

Les baobabs sont des arbres qui poussent dans les plaines africaines.

Les prêtres vivent dans des presbytères et les abbés dans des abbayes.

Plaisanter et blaguer, c'est presque pareil.

Je parie que les barbares ont encore pillé Byzance.

Dans la Bible, la célébration du Sabbat est une obligation hebdomadaire.

Production dirigée

1. Relaxation et échauffement

Le but de cette première étape est de réchauffer les muscles et préparer les organes de la parole qui seront sollicités lors de la production phonétique. Il semble en effet indispensable que les organes de la phonation soient détendus lors de l'exercice. Le caractère plus ou moins ludique de cette activité, où le professeur donne l'exemple pour créer un climat de confiance, permettra de réduire le stress et l'appréhension des étudiants face à une prononciation qui leur paraît étrangère et difficile.

Les consignes sont les suivantes :

- Posez deux doigts sur chacune de vos joues et massez-les. Regardez. Faites comme moi.

- Maintenant posez une main sur votre ventre. Gonflez votre ventre en inspirant lentement et profondément. Comptez jusqu'à 3 en retenant votre souffle. Expirez lentement. Faites-le trois fois.

- Vous avez maintenant envie de dormir. Vous pouvez donc bâiller. Fermez les yeux.

- Vous vous êtes maintenant endormi. Vous rêvez que vous êtes un poisson qui fait des bulles sous l'eau. Faites des bulles avec vos lèvres. Regardez-les monter à la surface.

- Vous vous réveillez maintenant en douceur. Massez à nouveau vos joues avec vos doigts en ouvrant doucement les yeux.

Tout en relaxant l'apprenant, le « rêve du poisson qui fait des bulles » a pour but de faire travailler de manière inconsciente le lieu d'articulation de [b] (bi-labiale).

Exercice de répétition

Cette activité a pour but de développer chez les apprenants des habitudes articulatoires en faisant appel à sa capacité de reconnaître et reproduire des faits phonétiques. Le trait de sonorité de [b] posant problème aux apprenants coréens, nous leur proposerons dans un premier temps de répéter le phonème en question dans un contexte facilitant, suivant ici les recommandations de Gubérina dans le cadre des principes de la théorie verbo-tonale.

Selon notre recherche de l'année 2003, « l'acquisition des sons sonores pose quelques difficultés, étant donné que toutes les occlusives sont sourdes en coréen. Les sonores (ou mi-sourdes) des occlusives faibles en position intervocalique sont des variantes combinatoires en distribution

complémentaire. Elles ne constituent pas deux phonèmes différents mais un seul phonème (...). On pourrait exploiter ces variantes sonores en coréen pour l'apprentissage et la maîtrise des phonèmes français. » (Kim, 2003, p. 157).

Suivant cette recommandation, nous proposerons aux apprenants de répéter des items dans lesquels le son « b » se situe dans un contexte phonique facilitant sa production. En l'occurrence, il s'agira d'utiliser des mots et expressions où le [b] est situé entre deux voyelles. Ces dernières étant sonores par leur définition même, leur prononciation immédiatement avant et après le son en question facilitera la production d'une occlusive bilabiale dotée d'un trait de sonorité. Il s'agit ici d'exploiter la réalisation de la variante combinatoire sonore des consonnes occlusives sourdes coréennes en vue d'obtenir une production similaire dans le cas de la réalisation du son « b », distinctif et oppositif en français.

La production de [b] en position intervocalique se fera en parallèle avec la production de [p] dans le même contexte facilitant, afin de développer les capacités discriminatoires à la production.

L'enseignant demandera d'abord à l'ensemble de la classe de répéter en chœur, afin d'encourager la participation des étudiants les plus timides (méthode habituelle dans les classes de langue en Corée). Il veillera ensuite à s'assurer de la bonne production des apprenants sur une base individuelle.

La consigne est la suivante :

Ecoutez et répétez après moi :

Le prix du bois d'ébène n'est pas aussi bas que vous pensez.

Les auberges de Bourgogne ne sont pas toutes comme les hospices de Beaune.

Les bébés ne peuvent pas boire de bière.

Nous bavardons beaucoup entre copines.

Le début du film est si beau qu'il te plaira.

Etc.

6. Conclusion

Nous ne saurions trop insister sur l'entraînement à la perception et à la discrimination, au moyen de l'audition, afin de prononcer correctement les occlusives françaises pour ensuite permettre aux élèves d'aborder la produc-

tion de ces sons.

L'opposition sourde/sonore inexistante en coréen fait prévoir quelques problèmes sur le plan phonétique. En revanche, l'aspiration ne pose pas tellement de problèmes au niveau phonétique dans l'apprentissage du français, car l'opposition aspirée/non-aspirée n'entre pas dans la distinction phonématique des occlusives françaises. La présence d'une aspiration pourra constituer une faute possible au niveau phonétique mais ce cas est en réalité très rare.

Nous rappelons que les locuteurs du corpus soumis au test de perception sont des étudiants débutants ou faux débutants en français langue étrangère et que l'enregistrement a été effectué lors de la fin de semestre en deuxième année d'université.

En tant que linguiste et professeur de français, préoccupée de développer l'approche et la connaissance de la langue parlée, pour un travail de phonétique en classe, le professeur doit être en mesure de faire un inventaire des sons des deux langues en présence, retenant comme sons différents : ceux qui distinguent des mots dans l'une ou l'autre des langues en présence, ceux qui sont perçus comme différents par les sujets parlant la langue source et les variantes combinatoires de la langue.

En somme, les aspects présentés ci-dessus sont pertinents pour la compréhension d'un énoncé émis en français par des locuteurs coréens.

Lorsque le professeur prépare son travail de phonétique pour la classe, il est évident qu'il doit, en fonction des besoins des apprenants, étudier les phonèmes et les phénomènes prosodiques de façon isolée ou contextualisée. La présence d'explications et de transcriptions phonétiques est souvent souhaitée. Cependant, ce travail doit être intégré à l'unité didactique en adéquation avec le contenu, le type de présentation et la progression des objectifs d'apprentissage (Bertoletti & Dahlet, 1984). Pour un apprentissage optimum il est nécessaire de mener un travail de prononciation systématique et permanent avec les consonnes sonores. En effet, cette difficulté se fait sentir dès le début et souvent tout au long de l'apprentissage du français parlé du fait que la sonorisation existe en position intervocalique, mais que les consonnes sonores n'existent pas en coréen. Les manuels issus de l'approche communicative semblent ne pas insister suffisamment sur la prononciation, il faut donc sensibiliser les apprenants coréens à cette nouvelle acquisition

articulatoire, de même pour les autres langues.

Il est, cependant, conseillé au professeur de français langue étrangère de relever et de hiérarchiser toutes les difficultés de prononciation de ses élèves, car ce ne sont pas seulement les aspects articulatoires qui sont perçus comme une prononciation originale, mais aussi les voyelles antérieures labialisées, le rythme et la syllabation.

Bibliographie

- BERTOLETTI, M.-C. & DAHLET, P. (1984), « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E », *Le Français dans le Monde*, n° 186, pp. 55-63.
- CALBRIS, G. (1969), « La prononciation et la correction phonétique », *Le Français dans le monde*, n° 65, pp. 28-37.
- CREDIF. (1962), *Document récapitulatif de phonétique* (CALBRIS et PHTROUILLEAU), École Normale Supérieure de St-Cloud.
- CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Collection FLE.
- FLEGE, J. & PORT, R. (1981), « Cross-language phonetic interference : Arabic to English », *Language and Speech*, 24, pp. 125-146.
- FLEGE, J. & EEFING, W. (1986), « Linguistic and developmental effect on the production and perception of stop consonants », *Phonetica*, 43, pp. 155-171.
- FLEGE, J. & EEFING, W. (1987), « Cross-language switching in stop consonant production and perception by Dutch speakers of English », *Speech Communication*, 6, pp. 185-202.
- FLEGE, J. (1984), « The detection of French accent by American listeners », *Journal Acoust. Soc. Am.*, 76, pp. 692-707.
- FLEGE, J. (1991), « Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (V.O.T.) in stop consonants produced in a second language », *Journal Acoust. Soc. Am.*, 89(1), pp. 395-411.
- GROSJEAN, F. (1982), *Life with two languages : An Introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (1985), « The bilingual as a competent but specific speaker-hearer », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6,

pp. 467-477.

- GROSJEAN, F. & SOARES, C. (1986), « Processing mixed language: Some preliminary findings », In J. Vaid (Ed.), *Language processing in bilinguals: Psycholinguistic and neuropsychological perspectives*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- GROSJEAN, F. (1988), « Exploring the Recognition of guest Words in Bilingual Speech », *Language and Cognitive Processes*, 3, pp. 233-274.
- KANEMAN-POUGATCH, M. & PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1991), *Plaisir des sons*, Paris : Didier-Hatier,.
- KIM, H.-Z. (1994), *Etude comparative de la réalisation des consonnes occlusives du coréen et du français en chaîne parlée*, Thèse de doctorat nouveau régime, Univ. des Sciences Humaines de Strasbourg .
- KIM, H.-Z. (1995), « French and Korean Plosives : a Comparative Analysis », *ICPhS 95, Vol. 4*, pp. 176-179.
- KIM, H.-Z. (1996), « Quelques aspects acoustiques de la production des occlusives du coréen et du français », *Journée d'étude de la parole, n° 21*, pp. 159-162.
- KIM, H.-Z. (2003), « Degré de dépendance du système phonétique de la langue maternelle et de la langue secondaire – Etude comparative de la réalisation des occlusives du coréen et du français », *Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, n° 15*, pp. 141-162.
- KIM, H.-Z. (2004a), « Quelques stratégies pour la correction phonétique des apprenants coréens en classe de FLE », *Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises, n° 18*, pp. 49-80.
- KIM, H.-Z. (2004b), « Interférences phonétiques langue maternelle / langue seconde (coréen / français) », *Travaux de l'institut de phonétique de Strasbourg, 34*, pp. 89-106.
- KIM, H.-Z. (2005), « Effective Application of French Teaching Materials », *International Conference proceedings in The Korea Association of foreign Languages Education*, pp. 111-116.
- LEON, P. (1962), *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris : Didier.
- MACK, M. (1989), « Consonant and vowel perception and production : Early

- English-French bilinguals and English monolinguals », *Percept. Psychophys.*, 46, pp. 187-200.
- MCALLISTER, M., FLEGE, J. & PISKE, T. (2002), « The influence of L1 on the acquisition of Swedish quantity by native speakers of Spanish, English and Estonian », *Journal of Phonetics*, 30, pp. 229-258.
- MOROSAN, D. & JAMIESON, D. (1989) « Evaluation of a technique for training new speech contrasts : Generalization across voices, but not word-position or task », *J. Speech Hear. Res.*, Vol. 32, pp. 501-511.
- OBLER, L. & ALBERT, M. (1978), « A monitor system for bilingual language processing », *Aspects of Bilingualism*, pp. 156-164.
- PORT, T.-F. & MITLEB, F.-M. (1983), « Segmental features and implementation in acquisition of English by Arabic speakers », *Journal of Phonetics*, 11, pp. 219-229.
- WILLIAMS, L. (1977), « The voicing contrast in Spanish », *Journal of Phonetics*, 5, pp. 169-184.
- WIOLAND, F. (1985), *Les structures syllabiques du français*, Genève, Paris : Slatkine Champion.
- WIOLAND, F. (2001), « Que faire de la graphie « e » dans le cadre de la didactique de la prononciation ? », *Le Français dans le monde n° 318*, pp. 31-33.
- WIOLAND, F. (2005), *La vie sociale des sons du français*, Paris : L'Harmattan, (Université Dankook, Corée du Sud)