creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

**저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.**

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

# La perception et la production des consonnes occlusives du français par des apprenants coréens adultes

## 한국 성인 학습자의 프랑스어 파열음의 지각과 생성 연구

2021년 2월

서울대학교 대학원

외국어교육과 불어전공

Micky Bélanger

# La perception et la production des consonnes occlusives du français par des apprenants coréens adultes

지도 교수 박 동 열

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2020년 12월

서울대학교 대학원
외국어교육과 불어전공
Micky Bélanger

Micky Bélanger의 교육학석사 학위논문을 인준함
2021년 1월

위 원 장 _____ 심 봉 섭 _____ (인)

부위원장 _____ 김 선 희 _____ (인)

위 원 _____ 박 동 열 _____ (인)

# RÉSUMÉ

Des difficultés en perception et en production des occlusives voisées du français par les apprenants coréanophones ont été signalées par quelques auteurs (K. R. Kim, 2011 ; Han, 2011 ; H. Z. Kim, 2003 ; etc.). Cependant, ces deux capacités n'ont jamais été vérifiées dans la même étude et auprès des mêmes participants. Par ailleurs, il existe plusieurs recherches à propos de la relation entre perception et production, mais aucune d'entre elles ne porte sur les occlusives du français chez un public coréanophone. Le but de ce mémoire est donc, dans un premier temps, de mieux comprendre les difficultés des apprenants coréens par rapport aux occlusives du français, et, dans un second temps, d'enquêter sur la relation entre leur perception et leur production des occlusives françaises. À cet effet, les questions de recherche sont les suivantes : Les consonnes occlusives voisées du français, prononcées par des apprenants coréens, sont-elles intelligibles pour les locuteurs natifs francophones? Les apprenants coréens arrivent-ils à bien distinguer les consonnes occlusives voisées et non-voisées du français? Et y aurait-il une relation entre la perception et la production des occlusives du français pour les apprenants coréens? Pour répondre à ces questions, un test de production en deux parties et un test de perception ont été effectués auprès de sept apprenantes coréennes et de cinq natives françaises. Puis, les productions des apprenantes et de deux des locutrices natives ont été utilisées pour créer un test d'intelligibilité qui a été soumis à trois évaluatrices natives françaises. Selon les résultats obtenus, les occlusives les moins intelligibles pour les natifs sont celles qui sont non-voisées, et ce, bien que le prévoisement des consonnes voisées n'ait pas toujours été produit par les apprenantes. De plus, les occlusives qui ont été le plus difficiles à percevoir sont aussi les occlusives non-voisées. Il semblerait donc qu'une attention particulière devrait être portée à l'enseignement de la prononciation des occlusives non-voisées aux apprenants coréens. Enfin, les résultats de ces tests n'ont montré aucune relation significative entre la perception et la production des occlusives françaises par des apprenants coréens.

**Mots clés :** Prononciation, Production, Français langue étrangère, Perception
**Numéro d'étudiant :** 2018-27248

L'auteur de ce mémoire est un étudiant GKS (*Global Korea Scholarship*) sponsorisé par le gouvernement coréen.

# TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ ..... i
TABLE DES MATIÈRES ..... ii
LISTE DES TABLEAUX ..... iv
LISTE DES GRAPHIQUES ..... v
CHAPITRE 1. INTRODUCTION ..... 1
1.1 Les fondements et les objectifs de la recherche ..... 1
1.2 Les questions de recherche ..... 3
1.3 L'organisation du mémoire ..... 3
CHAPITRE 2. CADRE THÉORIQUE ..... 4
2.1 La comparaison de la phonologie du français et du coréen ..... 4
2.2 Les caractéristiques phonétiques et phonologiques des consonnes occlusives ..... 7
2.2.1 Les définitions ..... 7
2.2.2 Les consonnes occlusives du français ..... 9
2.2.3 Les consonnes occlusives du coréen ..... 10
2.2.4 Les comparaisons interlangues ..... 11
2.3 L'influence de la L1 ..... 12
2.3.1 L'analyse contrastive ..... 13
2.3.2 L'analyse des erreurs ..... 14
2.3.3 Le modèle d'assimilation perceptuelle ..... 14
2.3.4 Le modèle d'apprentissage de la parole ..... 16
2.4 Les recherches antécédentes ..... 17
2.4.1 La perception et la production du contraste de voisement des occlusives du français ..... 17
2.4.2 La relation entre prononciation et perception en L2/LE ..... 19
2.5 L'enseignement de la prononciation dans le CECRL ..... 24
2.6 Le FLE en Corée du Sud ..... 27
2.6.1 La situation générale ..... 27
2.6.2 L'enseignement de la prononciation ..... 28
CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE ..... 33
3.1 L'expérience 1 : Le test de production ..... 33
3.1.1 Les participantes ..... 33
3.1.2 Le matériel ..... 36
3.1.3 Les procédures ..... 39
3.2 L'expérience 2 : Le test de perception ..... 45
3.2.1 Les participantes ..... 45
3.2.2 Le matériel ..... 46
3.2.3 La procédure ..... 46
3.3 L'analyse ..... 47
3.3.1 L'analyse de la production du prévoisement ..... 47
3.3.2 L'analyse du test de perception ..... 48
3.3.3 L'analyse corrélative de la relation entre perception et production ..... 48
CHAPITRE 4. RÉSULTATS ET DISCUSSIONS ..... 50
4.1 La production ..... 50
4.1.1 L'analyse de la variance ..... 50

4.1.2 Le pourcentages de prévoisement ..... 51
4.1.3 Les résultats du test d'intelligibilité ..... 54
4.1.4 Les moyennes du DÉV ..... 57
4.1.5 L'analyse des productions de logatomes ..... 61
4.2 La perception ..... 62
4.3 La perception et la production ..... 64
4.3.1 Le test *r* de Pearson ..... 64
4.3.2 La prise en compte des facteurs démographiques ..... 65
CHAPITRE 5. PISTES PÉDAGOGIQUES ..... 66
5.1 Pour l'enseignement de la prononciation ..... 66
5.2 Pour la correction de la prononciation des consonnes occlusives du français ... 69
CHAPITRE 6. CONCLUSION ..... 70
BIBLIOGRAPHIE ..... 73
SITOGRAPHIE ..... 78
ANNEXES ..... 81
Annexe 1 : Exemples tirés du PPT pour la tâche 1 (production) ..... 82
Annexe 2 : Exemples tirés du PPT pour la tâche 2 (production) ..... 83
Annexe 3 : Questionnaire démographique ..... 84
Annexe 4 : Consignes tâche 1 (production) ..... 89
Annexe 5 : Consignes tâche 2 (production) ..... 90
Annexe 6 : Exemples tirés de l'évaluation de l'intelligibilité ..... 91
Annexe 7 : Consignes et exemples tirés du test de perception ..... 92
요약 ..... 93
ABSTRACT ..... 94

# LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Voyelles du français (Billières, 2014a) ..... 4
Tableau 2 : Voyelles du coréen (Han, 2011, p. 75 ; Shin, 2015, p. 6 ; Lee, 1999, p. 121 ; Pyo, 1979, p.3) ..... 5
Tableau 4 : Les consonnes du français selon le lieu d'articulation, le mode d'articulation et les traits distinctifs (Billières, 2014b, diapo. 11 ; Longchamps, 2010, p. 9) ..... 6
Tableau 3 : Consonnes du coréen selon le lieu d'articulation, le mode d'articulation et les traits distinctifs (Yu Cho, 2016, (1) ; Han, 2011, p. 75 ; Shin, 2015, p. 7) ..... 6
Tableau 5 : Différences entre les consonnes occlusives du français et du coréen (Adapté de Louër, 2019 ; et Lisker et Abramson, 1964)..... 12
Tableau 6 : Revue des cours de phonétiques et phonologie des programmes de FLE français et coréens Légende : PP – Phonologie et phonétique ; CP – Correction phonétique ..... 29
Tableau 7 : Données démographiques des participantes françaises..... 34
Tableau 8 : Données démographiques des participantes coréennes..... 35
Tableau 9 : Motivations des participantes coréennes pour apprendre le français ..... 35
Tableau 10 : Méthodes d'apprentissage de la prononciation pour les participantes coréennes ..... 35
Tableau 11 : Occasions d'entendre parler français ..... 36
Tableau 12 : Occasions de parler en français..... 36
Tableau 13 : Liste des mots de la tâche 1 ..... 38
Tableau 14 : Liste des logatomes..... 39
Tableau 15 : Paires minimales ..... 46
Tableau 16 : Taux de production du prévoisement en début de phrase (en pourcentages) ..... 52
Tableau 17 : Taux de production du prévoisement en fin de phrase (en pourcentages)... 52
Tableau 18 : Résultats du test d'intelligibilité pour les occlusives voisées..... 54
Tableau 19 : Résultats du test d'intelligibilité pour les occlusives non-voisées ..... 55
Tableau 20 : Moyenne du DÉV selon les consonnes et les participantes ..... 58
Tableau 21 : Moyenne du DÉV des occlusives non-voisées selon leur nombre d'évaluations correctes reçues..... 59
Tableau 22 : Taux de voisement continu dans les logatomes (en pourcentages) ..... 62
Tableau 23 : Résultats en pourcentage du test de perception..... 62

# LISTE DES GRAPHIQUES

Figure 1 : Trois catégories de DÉV (adapté de Gabriel et Thiele, 2017, p. 86) ..... 9
Figure 2 : Sélection d'une consonne non-voisée ..... 42
Figure 3 : Sélection d'une consonne voisée. ..... 42
Figure 4 : Le mot « dans » (en rose) suivi du mot « bol » ..... 43
Figure 5 : Le mot « gant » présentant un dévoisement devant l'explosion de la consonne /g/. ..... 43
Figure 6 : Le mot « dé », placé en début de phrase, et dont le prévoisement présente une rupture. ..... 44

# CHAPITRE 1. INTRODUCTION

## 1.1 Les fondements et les objectifs de la recherche

Lorsqu'ils apprennent une langue étrangère, la plupart des apprenants et des enseignants considèrent que l'un des aspects les plus difficiles à acquérir est la prononciation. Certains semblent même considérer l'acquisition des phonèmes d'une langue étrangère (LE) ou d'une langue seconde (L2) comme étant quasi impossible pour des apprenants adultes (Gilakjani et Ahmadi, 2011, p.74). Certains chercheurs, tels que Derwing et Munro (2015a, pp. 7-8), appellent cependant les enseignants de LE et de L2 à repenser leur conception de l'enseignement de la prononciation en LE/L2. Au lieu de viser une prononciation « native », ces chercheurs proposent plutôt d'enseigner la prononciation en visant l'intelligibilité des apprenants. L'intelligibilité se définit ici comme le degré de correspondance entre le message réel du locuteur et ce qui en est compris par son interlocuteur (Derwing et Munro, 2015a, p. 5).

Par ailleurs, de multiples chercheurs (e.g. : Flege et al., 1999 ; Zampini, 1998 ; Melnik, 2016 ; Bettoni-Techio et Koerich, 2006 ; Schurt et al., 2007 ; Peperkamp et Bouchon, 2011) ont mené des expériences afin d'explorer la relation entre perception et production. Mieux connaitre la relation entre ces deux capacités est une étape nécessaire afin de comprendre le processus d'acquisition des phonèmes en LE/L2, et ainsi de savoir quoi enseigner en salle de classe, et comment (Derwing et Munro, 2015a, p. 30).

L'intelligibilité, la capacité de perception et la capacité de production phonologique seront donc explorées dans le cadre de ce présent mémoire. Ici, la langue maternelle des apprenants est le coréen, et la langue cible

d'apprentissage est le français. Plus précisément, c'est l'acquisition des consonnes occlusives du français qui sera étudiée, puisque des problèmes d'intelligibilité ont été relevés par divers auteurs (Kim K. R., 2011 ; Kim K. R. et Song, 2012 ; Han, 2011 ; Kim H. Z., 2003 ; Kim H. Z., 2007). En effet, les consonnes occlusives du français présentent un contraste de voisement entre /b/ et /p/, /d/ et /t/, ainsi que /g/ et /k/, comme dans les mots « bas/pas » ; « dans/tant » ; et « gant/quand » (Landron, 2017, p.17). En coréen, on retrouve les consonnes /p, t, k/, ainsi que les consonnes tendues, ou *fortis*, /p*, t*, k*/ et les consonnes aspirées /$p^h$, $t^h$, $k^h$/, mais les consonnes voisées /b, d, g/ ne sont pas des phonèmes. Aucune des consonnes occlusives du coréen n'est donc voisée : l'opposition de voisement n'est pas un trait distinctif en coréen (Han, 2011, p. 76). Pour cette raison, ce mémoire pose deux hypothèses : la première, que les apprenants coréens du français auraient de la difficulté à percevoir et à prononcer les consonnes occlusives voisées du français, particulièrement lorsqu'elles sont placées en début de phrase ou en début de mot, et la seconde, que les difficultés en production poseraient des problèmes d'intelligibilité.

Ce mémoire a donc pour motivation de mieux comprendre les difficultés des apprenants coréens du FLE par rapport à la perception et à la production des consonnes occlusives du français, et ainsi de pouvoir proposer des pistes pédagogiques aux enseignants du FLE en Corée du Sud pour aider leurs apprenants à mieux percevoir et à produire les consonnes occlusives du français. Pour ce faire, deux buts sont visés : d'une part, vérifier la capacité des apprenants coréanophones à percevoir et à produire de façon intelligible les consonnes occlusives du français en début de mots et de phrases, et d'autre part, explorer la relation entre perception et production en LE et/ou en L2.

## 1.2 Les questions de recherche

Afin de vérifier l'hypothèse de départ, un test de production et un test de perception ont été menés. Leurs résultats, ainsi que la relation entre ces deux capacités, ont été analysés sous l'angle des questions de recherche suivantes :

Question de recherche 1 : Les consonnes occlusives voisées du français, prononcées par des apprenants coréens, sont-elles intelligibles pour les locuteurs natifs francophones?

Questions de recherche 2 : Les apprenants coréens arrivent-ils à bien distinguer les consonnes occlusives voisées et non-voisées du français?

Questions de recherche 3 : Y aurait-il une relation entre la perception et la production des occlusives du français pour les apprenants coréens?

## 1.3 L'organisation du mémoire

Ce mémoire se divise en 6 chapitres. La recherche et les questions de recherche ont été expliquées dans ce premier chapitre. Le chapitre 2 présente le cadre théorique. Le chapitre 3 concerne la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche, alors que ses résultats sont présentés et analysés dans le chapitre 4. Le chapitre 5 apporte des pistes pédagogiques d'enseignement suivant le cadre théorique et les résultats de la recherche. Finalement, le chapitre 6 conclut en résumant les résultats obtenus, en explorant les limites de la recherche, et en proposant des pistes de recherches éventuelles.

# CHAPITRE 2. CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se divise en quatre sous-sections. Tout d'abord, une comparaison des systèmes phonologiques du français et du coréen sera faite à la section 2.1, puis les caractéristiques des consonnes occlusives seront vues à la section 2.2. Ensuite, les principaux modèles par rapport à l'influence de la L1 sont présentés à la section 2.3. Puis, les recherches en lien avec la perception et la production des consonnes occlusives du français, ainsi que les recherches sur la relation entre la perception et la production seront revues à la section 2.4. Par la suite, l'enseignement de la prononciation dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* sera discuté à la section 2.5. Enfin, certains aspects de l'enseignement du FLE en Corée du Sud seront vus à la section 2.6.

## 2.1 La comparaison de la phonologie du français et du coréen

Ci-dessous se trouvent deux tableaux présentant respectivement les voyelles du français, et celles du coréen. La variété de coréen à laquelle on réfère ici est celle de Séoul, et par conséquent, les phonèmes /y/, /ø/ et /e/ sont absents de l'inventaire vocalique du coréen (Shin, 2015, pp. 5-6).

| | | ZONE D'ARTICULATION | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ANTÉRIEURE | | | | POSTÉRIEURE | | | |
| | | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL |
| APERTURE | FERMÉE | i | | y | | u | | | |
| | MI-FERMÉE | e | | ø | | o | | | |
| | MOYENNE | | | ə | | | | | |
| | MI-OUVERTE | ɛ | ɛ̃ | œ | œ̃ | ɔ | ɔ̃ | | |
| | OUVERTE | a | | | | | | ɑ | ɑ̃ |
| | | ÉTIRÉ | | ARRONDI | | | | ÉTIRÉ | |

Tableau 1 : Voyelles du français (Billières, 2014a)

| | | ZONE D'ARTICULATION | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ANTÉRIEURE | | | | POSTÉRIEURE | | | |
| | | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL | ORAL | NASAL |
| APERTURE | FERMÉE | i | | | | u | | ɯ | |
| | MI-FERMÉE | | | | | o | | | |
| | MOYENNE | | | | | | | | |
| | MI-OUVERTE | ɛ | | | | | | ʌ | |
| | OUVERTE | | | | | | | ɑ | |
| | | ÉTIRÉ | | ARRONDI | | | | ÉTIRÉ | |

Tableau 2 : Voyelles du coréen (Han, 2011, p. 75 ; Shin, 2015, p. 6 ; Lee, 1999, p. 121 ; Pyo, 1979, p.3)

En comparant ces tableaux, on peut constater que les seules voyelles que le coréen et le français ont en commun sont /i/, /u/, /o/, /ɛ/ et /ɑ/. On remarque qu'il y a plus de voyelles arrondies en français qu'en coréen (neuf contre deux). De plus, les deux seules voyelles arrondies du coréen sont postérieures, et il n'y a aucune voyelle arrondie antérieure en coréen, alors que le français en possède cinq. On observe aussi qu'il n'y a aucune voyelle nasale en coréen, alors qu'il y en a quatre en français. Par ailleurs, en coréen, il y a deux voyelles antérieures, contre cinq voyelles postérieures. En français, on retrouve plutôt dix voyelles antérieures, contre six voyelles postérieures. Il y a ainsi plus de voyelles antérieures en français qu'en coréen. Pour ce qui est de l'aperture, on retrouve beaucoup plus de voyelles mi-ouvertes en français qu'en coréen.

Ensuite, à la page suivante se trouvent les tableaux présentant les consonnes du français et du coréen. Ces tableaux sont organisés selon les lieux d'articulation et les modes d'articulation.

| | | | LIEU D'ARTICULATION | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | BILABIALE | LABIODENTALE | APICODENTALE | APICO-ALVÉO-LAIRE | PRÉ-PALATALE | MÉDIO-PALATALE | DORSO-VÉLAIRE |
| MODE D' ARTICULATION | OCCLUSIVE | NON-VOISÉE | p | | t | | | | k |
| | | VOISÉE | b | | d | | | | g |
| | | NASALE | m | | n | | | ɲ | ŋ |
| | CONSTRICTIVE | NON-VOISÉE | | f | | s | ʃ | | |
| | | VOISÉE | | v | | z | ʒ | | |
| | | LATÉRALE | | | l | | | | |
| | | VIBRANTE | | | | | | | R |
| | GLIS-SANTE | | | | | | | j | |
| | | | | | | | | ɥ | w |

Tableau 3 : Les consonnes du français selon le lieu d'articulation, le mode d'articulation et les traits distinctifs (Billières, 2014b, diapo. 11 ; Longchamps, 2010, p. 9)

| | | | LIEU D'ARTICULATION | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | BILABIALE | APICODENTALE | APICO-ALVÉO-LAIRE | ALVÉOLO-PALATALE | DORSO-VÉLAIRE | GLOTTALE |
| MODE D' ARTICULATION | OCCLUSIVES | FAIBLES | p | t | | | k | |
| | | ASPIRÉES | $p^h$ | $t^h$ | | | $k^h$ | |
| | | FORTES | p' | t' | | | k' | |
| | | NASALES | m | n | | | ŋ | |
| | CONSTRIC-TIVES | FAIBLES | | | s | | | |
| | | FORTES | | | s' | | | |
| | | LATÉ-RALES | | l | | | | |
| | AFFRIQUÉES | FAIBLES | | | | tɕ | | h |
| | | ASPIRÉES | | | | $tɕ^h$ | | |
| | | FORTES | | | | tɕ' | | |
| | GLIS-SANT | | | | | | j | ɥ |
| | | | | | | | | w |

Tableau 4 : Consonnes du coréen selon le lieu d'articulation, le mode d'articulation et les traits distinctifs (Yu Cho, 2016, (1) ; Han, 2011, p. 75 ; Shin, 2015, p. 7)

On constate que le coréen ne possède pas les consonnes constrictives /f/, /v/, /z/, /ʃ/, /ʒ/ et /R/, ni l'occlusive dorso-palatale /ɲ/, ni la semi-consonne /ɥ/. En coréen, il n'y a pas de sons prononcés dans la région labiodentale, ni prépalatale, mais on retrouve des sons alvéolo-palataux, au contraire du français. Par ailleurs, à l'exception des consonnes nasales et des semi-consonnes, tous les phonèmes consonantiques coréens sont sourds, ce qui n'est pas le cas en français.

## 2.2 Les caractéristiques phonétiques et phonologiques des consonnes occlusives

Sous cette section seront, tout d'abord, présentées quelques définitions. Ensuite, les consonnes du français et du coréen seront tour à tour décrites. Finalement, un récapitulatif comparatif des occlusives de ces deux langues sera présenté.

### 2.2.1 Les définitions

La phonétique est l'étude des sons propres au langage humain, toutes langues incluses, et en tant que réalités physiques observables. On étudie leur réalisation concrète, sans référence à leur fonction linguistique (Fuchs, s.d.).

Une consonne est un son de la parole qui présente une obstruction partielle ou complète du passage de l'air dans la voie orale (Davenport et Hannahs, 2010, p. 16). Lorsqu'une consonne est occlusive, la fermeture de la voie orale par les organes articulateurs est complète, bloquant le passage de l'air. Derrière ce blocage, la pression de l'air monte, et lorsque la voie est libérée, cet air est expulsé (Davenport et Hannahs, 2010, p. 12).

Le délai d'établissement du voisement (DÉV ; *Voice Onset Time*)[1] est une mesure qui permet de séparer les occlusives de diverses langues en catégories (Lisker et Abramson, 1964, p. 388). Le DÉV se définit comme étant l'intervalle temporel entre le relâchement qui marque la désocclusion et l'établissement de l'oscillation quasi périodique qui reflète les vibrations laryngales. Le relâchement de l'occlusive est la référence temporelle arbitraire, 0 millisecondes (ms), et le DÉV est mesuré en référence avec ce point (Keating, 1984, p.295).

Un établissement de voisement (*Voice Onset*) qui débute avant le relâchement occlusif se voit assigné une valeur négative, et on dit qu'il précède le relâchement. Un établissement de voisement se produisant en même temps que le relâchement occlusif est, quant à lui, appelé « DÉV 0 ms » (« *VOT 0 ms* »). Enfin, un établissement de voisement se produisant après le relâchement se voit assigné une valeur positive et est considéré comme ralentissant le relâchement. Lorsque les valeurs sont d'environ 20-35 ms (selon le lieu d'articulation), on dit qu'elles sont à « court délai » (*short lag*), et des valeurs plus élevées sont à « long délai » (*long lag*) (Keating, 1984, p. 295). Les types de DÉV sont traditionnellement divisés selon les trois catégories de Lisker et Abramson (1964). La première catégorie se nomme « long délai de voisement » (*long voicing lag*) : le voisement de la voyelle est retardé, ce qui résulte en une aspiration. Les valeurs de cette catégorie sont de +60 à +100 ms. La seconde catégorie est appelée « court délai de voisement » (*short voicing lag*), et ses valeurs vont généralement de 0 à +25 ms. Finalement, la dernière catégorie est nommée « prévoisement » (*voicing lead*) : le voisement de la voyelle commence avant la fin de la consonne ce qui produit des valeurs négatives de DÉV. Ses valeurs sont généralement de -125 à -75 ms (Lisker et Abramson, 1964, p. 403). La figure 1 illustre la

[1] Cette traduction en français de *voice onset time* provient de l'article de Carter et al. (2012).

division de ces trois catégories. On peut y comparer le moment du début du voisement par rapport au moment du relâchement occlusif pour les trois catégories de DÉV prémentionnées.

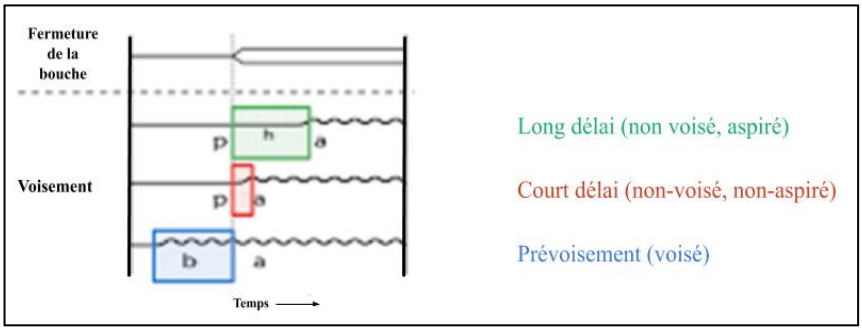


Figure 1 : Trois catégories de DÉV (adapté de Gabriel et Thiele, 2017, p. 86)

L'aspiration est aussi une caractéristique phonologique de certaines langues. Elle se définit comme étant le « souffle d'air expiratoire qui accompagne l'émission de certaines unités phonétiques » (« Aspiration », s.d.). Elle a pour conséquence une ouverture glottale (Matte, 1982, p. 26). C'est une caractéristique distinctive dans certaines langues, comme le coréen, mais elle n'est distinctive dans aucune langue romaine (« Aspiration », s.d.).

### 2.2.2 Les consonnes occlusives du français

En français, de façon générale, les consonnes /b/, /d/, /g/ sont prévoisées, et leurs valeurs varient de -120 à -50 ms. Les consonnes /p/, /t/, /k/ ont, quant à elles, un court délai de voisement, avec des valeurs entre 0 et 40 ms (Louër, 2019, p. 9). En français, la production de voisement contraste donc avec son absence (Landron, 2017, p. 17).

Par rapport à la variation diatopique du DÉV, les cas du Québec et de la France ont été comparés dans le cadre de quelques recherches (par exemple : Caramazza et Yeni-Komshian, 1974 ; Fowler et al., 2008 ; Carter et al., 2012). Les résultats de ces recherches divergent énormément. Caramazza et Yeni-

Komshian (1974) ont observé un effet de dévoisement en début de mots de la part des locuteurs québécois. Fowler et al. (2008), quant à eux, ont constaté que les Québécois produisaient des DÉV plus courts, alors que selon les résultats de Carter et al. (2012), les valeurs de leurs DÉV seraient au contraire plus longues. Bien que divergents, ces résultats mènent néanmoins à constater qu'il semble bel et bien exister une différence entre les productions des locuteurs du français québécois et celles des locuteurs du français de France, d'où la nécessité de ne comparer les productions des apprenants coréens qu'à celles des locuteurs de France.

### 2.2.3 Les consonnes occlusives du coréen

Étant donné que le coréen est un alphabet avec une forte correspondance entre graphèmes et phonèmes, on peut associer les sons du coréen à leurs caractères respectifs : /p t k/, /p* t* k*/ et /$p^h$ $t^h$ $k^h$/ qui correspondent, dans le même ordre, à « ㅂ ㄷ ㄱ », « ㅃ ㄸ ㄲ » et « ㅍ ㅌ ㅋ ». Les consonnes /b d g/, quant à elles, ne sont pas des phonèmes en coréen (Shin, 2015, p. 7). Cependant, les allophones [b, d, g] seraient réalisés par certains locuteurs, et ce, à l'intérieur des mots ou des phrases, en position intervocalique (Cho et al., 2002, p. 196).

Les occlusives coréennes sont particulières parce que, bien qu'il en existe trois catégories, plutôt que de se contraster par du voisement et de l'aspiration (comme dans le cas de la plupart des langues du monde à trois contrastes), elles sont toutes non-voisées en position initiale des mots. Les trois catégories d'occlusives du coréen sont souvent appelées « *lenis* » (/p, t k/), les occlusives faibles, « *fortis* » (/p* t* k*/, les occlusives tendues), et aspirées (/$p^h$ $t^h$ $k^h$/) (Cho et al., 2002, p. 193). Elles sont toutes non-voisées en début de phrase (ou de mots isolés), mais les *lenis* peuvent être voisées entre

deux voyelles à l'intérieur des mots ou de phrases (Cho et al., 2002, p. 196).

Bien que l'on décrive généralement les consonnes occlusives du coréen en termes de tension et d'aspiration, plusieurs auteurs mentionnent aussi d'autres caractéristiques. Par exemple, les *lenis* ont été décrites comme étant chuintantes et légèrement aspirées ; les *fortis* comme étant tendues, laryngés et non-aspirées ; et les aspirées comme étant fortement aspirées. Les occlusives faibles, fortes et aspirées se contrastent donc entre elles de multiples façons, mais pas par le voisement (Cho et al., 2002, pp. 194, 196).

Par rapport au DÉV, en coréen, /p t k/ et /p* t* k*/ ont toutes un délai de voisement court, et /$p^h$ $t^h$ $k^h$/ ont un délai de voisement long (Lisker et Abramson, 1964, p. 412). Cependant, les valeurs précises de leur DÉV varient largement selon les recherches (Yoon, 2015, p. 179). On peut tout de même conclure que les *fortis* ont le DÉV le plus court, que les occlusives aspirées, le plus long; et que les *lenis* se situent entre les deux.

En coréen, il y a donc deux types de consonnes à court délai, les *fortis* et les *lenis*. Bien que leurs DÉV soient similaires, d'autres différences phonétiques se trouveraient entre ces deux types de consonnes, la différence la plus souvent remarquée étant la tension. Cependant, il faut souligner que les occlusives *fortis* possèdent de multiples caractéristiques phonétiques qui leur sont particulières, et qu'elles sont considérées comme étant difficiles à caractériser phonétiquement (Yu Cho, 2016, paragr. 3).

### 2.2.4 Les comparaisons interlangues

Le tableau suivant résume les différences de DÉV entre le français et le coréen. Afin de faciliter la comparaison au français, ce sont les valeurs de

Lisker et Abramson (1964, p. 397) qui seront utilisées pour le coréen.

| **Différences générales entre le français et le coréen** | | |
|---|---|---|
| | Français | Coréen |
| /b, d, g/ | - Prévoisement ;<br>- Valeurs entre -120 et -50 ms. | |
| /p, t, k/ | - Court délai de voisement ;<br>- Valeurs entre 0 et 40 ms. | - Court délai de voisement ;<br>- Valeurs entre 10-65 ms |
| /p*, t*, k*/ | | - Court délai de voisement ;<br>- Valeurs entre 0 et 35 ms. |
| /$p^h$ $t^h$ $k^h$/ | | - Long délai de voisement ;<br>- Valeurs entre 65-200 ms |

Tableau 5 : Différences entre les consonnes occlusives du français et du coréen (Adapté de Louër, 2019 ; et Lisker et Abramson, 1964)

On peut observer, dans ce tableau, que les valeurs de DÉV des consonnes /p/, /t/ et /k/ du français chevauchent les valeurs des consonnes /p/, /t/, /k/ et /p*/, /t*/, /k*/ du coréen. De plus, même si ces deux langues possèdent les phonèmes identifiés comme étant /p/, /t/, /k/, les valeurs de DÉV de ceux-ci divergent d'une langue à l'autre.

Par ailleurs, pour les occlusives du français, la présence de voisement est distinctive, mais elle ne l'est pas pour les occlusives du coréen. Pour ces dernières, l'aspiration et, selon certaines recherches, la tension seraient leurs principales caractéristiques distinctives.

## 2.3 L'influence de la L1

Plusieurs théoriciens ont tenté d'expliquer de quelle façon la L1 influence la prononciation en L2/LE. Parmi les théories les plus connues, celles qui seront présentées ici sont l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs, le modèle d'assimilation perceptuelle (*Perceptual Assimilation Model, PAM*) de Best et le modèle d'apprentissage de la parole (*Speech Learning Model, SLM*) de Flege.

### 2.3.1 L'analyse contrastive

L'analyse contrastive (AC, *Contrastive Analysis Hypothesis*) se base sur une vision béhavioriste de l'apprentissage des langues et conçoit la langue maternelle comme un système d'habitudes. Selon ce modèle, acquérir les habitudes de la L1 influencerait grandement l'acquisition de la L2 (Derwing et Munro, 2015a, p. 63). Lado (1957), dans sa version « forte » de l'AC, propose que les erreurs de prononciation en L2/LE peuvent être prédites en comparant l'inventaire phonologique de la L2 à celui de la L1. Pour les éléments qui sont les mêmes en L1 qu'en L2, un transfert positif est attendu. Pour les éléments qui sont différents entre les deux langues, ou lorsque des catégories phonétiques sont organisées différemment, on s'attend à ce que les connaissances de la L1 interfèrent avec l'acquisition de la L2. Les différences entre la L1 et la L2 sont donc considérées comme étant la source des problèmes des apprenants en L2 (Derwing et Munro, 2015a, pp. 63-64). À partir de cette théorie, on a tenté d'établir une hiérarchie des erreurs afin de prédire le degré de difficulté posé par les divers types de différences entre les sons. L'une de ces échelles les plus connues est l'échelle à 6 niveaux de Prator, dont un est le niveau le plus facile, et six, le plus difficile (Derwing et Munro, 2015a, p. 64).

Selon cette échelle[2], les consonnes occlusives non-voisées auraient un niveau de difficulté deux, puisque plusieurs sons du coréen, par exemple /k/, /k*/ et /$k^h$/, correspondraient à un seul phonème en français, /k/. Les occlusives voisées, quant à elles, seraient un niveau de difficulté de niveau trois, puisque /b/, /d/ et /g/ n'existent pas en coréen. Selon cette théorie, ni les occlusives voisées ni les non-voisées ne devraient poser une grande difficulté

[2] Voir Archibald, 1998, pp.52-53.

d'acquisition.

### 2.3.2 L'analyse des erreurs

Quelques années plus tard, une version « faible » de l'AC a été proposée. Cette version a été nommée l'« analyse des erreurs » (AE, *Error Analysis*). Elle prend en compte les erreurs réalisées par les apprenants, sans se limiter à celles prédites par une comparaison de la L1 et de la L2, ce qui permet à d'autres types d'informations d'être prises en considération. L'accent s'est ainsi déplacé de la prédiction vers une interprétation des erreurs commises par les apprenants (Derwing et Munro, 2015a, p. 64). Les tenants de cette approche précisent que plusieurs erreurs en L2/LE ne proviennent pas d'interférences, mais des stratégies employées par les apprenants dans leur processus d'acquisition de la L2/LE, ainsi que d'interférences mutuelles entre des éléments de la langue cible (Schachter, 1974, p. 206).

L'approche de l'analyse des erreurs demande ainsi de porter attention aux erreurs des apprenants. Dans le cas des consonnes du français pour les apprenants coréens, des erreurs de prononciation pour les consonnes /b d g/ ont bel et bien été recensées (ex. : Kim K.R., 2011 ; Kim K.R. et Song, 2012).

### 2.3.3 Le modèle d'assimilation perceptuelle

Pour expliquer comment les sons non-natifs sont perçus par les adultes, Best et al. (1988) ont proposé le modèle d'assimilation perceptuelle (MAP, *Perceptual Assimilation Model*). Selon ce modèle, l'acquisition de la langue maternelle amène le développement de catégories perceptuelles respectives aux sons qui lui sont propres. À partir d'un certain âge, lorsqu'un individu entend des sons d'une langue étrangère qui ne lui sont pas familiers, son système perceptuel essaie d'assimiler ces sons à des catégories sonores

qu'il possède déjà dans sa L1. On peut comparer ce phénomène à un crible phonologique déterminé par la L1. Ces sons étrangers ne correspondent cependant aux sons de la L1 qu'à divers degrés, et c'est ce degré de similarité qui détermine la performance perceptuelle de ces sons. Le MAP compare l'assimilation perceptive des phonèmes non-natifs par paires contrastives. Il pose ensuite des prédictions sur leur discrimination en se basant sur le type d'assimilation contrastive que l'on retrouve entre ces deux sons de la L2/LE par rapport au système de la L1 (Derwing et Munro, 2015a, pp. 66-67). Il y a 5 à 6 catégories d'assimilation (Best et Tyler, 2007 pp. 28-31)[3].

Dans le cas présent, si l'on prend par exemple le cas du /g/ et du /k/, il est possible d'assumer que le phonème français /k/ serait assimilé au phonème coréen /k/, et que le phonème /g/, n'existant pas en coréen, serait aussi associé au phonème /k/. Ceci correspondrait donc à une assimilation de catégorie « différence de correspondance » (*Category Goodness Difference*), où les deux sons non-natifs sont assimilés à la même catégorie, mais où l'un des deux items correspond mieux à l'item natif que l'autre. En effet, le phonème /k/ correspond mieux à /k/ que /g/. Dans ce cas-ci, la difficulté d'acquisition serait modérée.

Ce modèle a par la suite été adapté plus particulièrement pour la langue seconde et renommé le modèle d'assimilation perceptuelle de l'apprentissage de la parole en langue seconde (MAP-L2, *Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning*). Cette adaptation se base sur les mêmes catégories d'assimilation et a pour objectif de prédire les chances d'acquisition des nouvelles catégories de la L2 lorsqu'un apprenant est dans un processus actif d'acquisition de la langue non-native. La principale différence est que MAP-L2 prend en considération que la

[3] Voir Best et Tyler (2007) pour la définition de chacune de ces catégories.

catégorie d'assimilation peut changer si l'apprenant acquiert une nouvelle catégorie phonologique, et donc, que la discrimination peut s'améliorer avec l'acquisition. Par exemple, si une assimilation de catégorie « différence de correspondance » devient une assimilation de catégorie « deux », la discrimination passe de modérée à maximale (Tyler, 2019, pp. 611-612). MAP-L2 se concentre donc sur le processus d'acquisition, contrairement à MAP. Ainsi, si un apprenant coréen acquiert de nouvelles catégories pour les occlusives voisées du français, le type d'assimilation deviendrait catégorie deux, où chaque son, par exemple /k/ et /g/, est assimilé à sa propre catégorie. La discrimination en deviendrait donc maximale.

### 2.3.4 Le modèle d'apprentissage de la parole

Le modèle d'apprentissage de la parole (MAPa, *Speech Learning Model*) de Flege a été créé pour prendre en compte l'évolution de l'apprentissage phonétique des apprenants. À la base de ce modèle se trouve la conception selon laquelle les difficultés en perception sont responsables des difficultés en production. Flege utilise le terme « identification interlangagière » (*interlingual identification*) pour référer à la tendance des auditeurs à entendre les sons de la L2 selon les conditions de leur propre langue (Derwing et Munro, 2015a, p. 68).

Le MAPa de Flege propose, dans un premier temps, que si un apprenant entend un son et le perçoit comme étant très similaire à un son de sa L1, la distinction de ce son sera difficile. À l'inverse, si un son est entendu comme étant très différent, il devrait être beaucoup plus facile pour les apprenants d'en percevoir la distinction. Dans un deuxième temps, le MAPa assume que la production s'ajuste éventuellement à la perception. Ainsi, si une distinction perceptuelle est acquise, la production tend à s'y aligner et à se préciser au fil du temps (Derwing et Munro, 2015a, p. 68).

Si l'on se penche sur les consonnes occlusives françaises, par exemple /g/ et /k/, la prononciation du phonème /k/ par des apprenants coréens serait différente de celle des francophones. Cependant, la prononciation de /g/ ne devrait pas montrer de différence. En effet, le /k/ coréen serait très similaire au /k/ français, sans être tout à fait pareil, alors que le son /g/ est différent, et donc plus saillant et facile à percevoir, et par conséquent, à s'approprier.

## 2.4 Les recherches antécédentes

Les recherches reliées à la perception et à la production des occlusives du français par des apprenants coréens seront d'abord revues, et ensuite le seront les recherches à propos de la relation entre la perception et la production en LE/L2.

### 2.4.1 La perception et la production du contraste de voisement des occlusives du français

Très peu d'articles en lien avec la production et la perception du français par des apprenants coréens ont été trouvés. Parmi les articles relevant des difficultés de production, il y a ceux de Kim K.R. (2011), et de Kim K.R. et Song (2012) qui se sont penchés sur les principales erreurs de prononciation en français par des apprenants coréens selon leurs propres expériences d'enseignement. Dans leurs articles, ils font tous mention du problème de voisement des consonnes /b, d, g/. On retrouve aussi l'article de Han (2011) où les occlusives voisées sont relevées comme des difficultés potentielles. Parmi les expériences reliées à la production du français par des apprenants coréens, on retrouve celle menée par Kim H. Z. (2003). Cette étude concernait plus particulièrement la prononciation des occlusives non-voisées par des apprenants coréens du FLE. Le but était ici de vérifier si les apprenants

coréens prononçaient les occlusives du français selon les catégories phonologiques du coréen ou du français. L'étude conclut que ces apprenants auraient acquis une nouvelle catégorie phonémique pour les occlusives sourdes du français. Il en est aussi conclu que les consonnes sourdes ne posaient pas de problèmes pour les étudiants coréens, mais que « l'acquisition des sons sonores pose quelques difficultés, étant donné que toutes les occlusives sont sourdes en coréen » (Kim H. Z., 2003, p. 156).

Par rapport à la perception, Kim H. Z. (2007) explore, dans un premier temps, la perception par des locuteurs français natifs des consonnes occlusives prononcées par des apprenants coréens, ainsi que dans un deuxième temps, la perception de l'opposition phonologique des consonnes sourdes et sonores des consonnes occlusives du français par des apprenants coréens. Selon les résultats de la première partie de la recherche, les consonnes occlusives voisées prononcées par les apprenants ont été mal comprises par les locuteurs natifs de 48 % à 75 % du temps. Dans la seconde partie, les apprenants coréens étaient divisés en deux groupes : l'un ayant reçu un cours de phonétique française et étudié le système de la prononciation française (groupe A), et l'autre n'ayant pas reçu ce cours (groupe B). Selon les résultats, le groupe A a été meilleur pour distinguer les deux oppositions, et la difficulté dépendrait du type de consonnes (l'opposition /b, p/ étant la plus difficile). Le cours de phonétique semble donc avoir aidé (Kim H. Z., 2007, pp. 101-103). Aussi en lien avec la perception, Shinohara et al. (2011) ont exploré la catégorisation les consonnes voisées du français, de l'anglais, du japonais et du chinois par des locuteurs coréens. Ils ont fait ceci en observant l'adaptation en coréen des mots empruntés à ces langues, en exécutant un test de perception et en comparant finalement les résultats de ces deux types de tests. Selon les résultats du premier test, dans les mots d'emprunts au français, les consonnes non-voisées /p, t, k/ sont adaptées respectivement soit en /$p^h$, $t^h$, $k^h$/ (aspirées), soit en /p', t', k'/ (tendues), et les

consonnes voisées /b, d, g/ deviennent les consonnes *lenis* (faibles) /p, t, k/ (ex. |**k**aRmEn| → /**kh**arìmEn/ ~ /**k'**arìmEn/ « Carmen », |**b**OR**d**o| → /**p**orÓ**t**o/ « Bordeaux », |E**d**i**t**| → /E**t**i**t**$^{h}$ì/~ /E**t**i**t'**ì/ « Edith »). Puis, selon le test de perception, toutes les occlusives (voisées et non-voisées) du français sont généralement catégorisées comme étant *lenis* ou *fortis*, bien que [p, t, k] en position initiale ont une plus forte tendance à être catégorisées en tant que *fortis* que [b, d, g]. Les résultats du test de perception sont donc généralement en accord avec les constats de l'observation des mots d'emprunts, mis à part la présence moindre des consonnes aspirées (Shinohara et al., 2011, pp. 1478, 1482).

L'étude de ce présent mémoire semble donc être sans précédent, puisqu'aucune des recherches antécédentes qui ont pu être trouvées n'a vérifié à la fois la perception et la production des consonnes voisées et non-voisées du français des apprenants coréen du FLE.

### 2.4.2 La relation entre prononciation et perception en L2/LE

Parmi les recherches les plus importantes sur l'acquisition des capacités de production et de perception des sons d'une LE/L2, on retrouve les travaux menés dans les années 70 par Strange et ses collègues. Ces travaux portaient sur les difficultés des apprenants japonais à produire une différence entre les sons /ɹ/ et /l/ en anglais. La conclusion apportée par ces travaux était que les locuteurs japonais avaient en fait de la difficulté à percevoir la distinction entre ces sons. De multiples autres chercheurs se sont par la suite penchés sur divers aspects de la relation entre perception et production, et ces études ont collaboré à dévoiler que cette relation serait beaucoup plus complexe qu'au premier abord (Derwing et Munro, 2015a, p. 36). Les conclusions des chercheurs quant au lien entre perception et production sont diverses (Mack, 2003, p. 316).

D'un côté, on retrouve des recherches dont les résultats indiquent qu'il y aurait un lien entre perception et production. Par exemple, Flege et al. (1999) ont examiné la production et la perception des voyelles de l'anglais par quatre groupes d'individus bilingues italien/anglais. Puisque les résultats du test d'intelligibilité des voyelles et ceux du test de discrimination étaient en corrélation, ils en ont conclu que la précision de la production de segments phonémiques est limitée par la précision de la perception de ces segments (sans pour autant le prouver, selon les auteurs) (Flege et al., 1999, p. 2983). De même, la plupart des recherches qui démontrent un lien entre perception et production en concluent que la production dépend de la perception. Avant de pouvoir produire, il faudrait pouvoir percevoir. Bettoni-Techio et al. (2007) en sont ainsi parvenus à cette conclusion dans leurs recherches auprès d'apprenants brésiliens de l'anglais langue seconde. En effet, leurs résultats démonteraient que les problèmes de production des consonnes finales de l'anglais par les participants à leur étude auraient été causés par leur manque de capacité à percevoir ces sons (Bettoni-Techio et al., 2007, p. 2296).

Mack (2003) remarque, elle aussi, qu'il est généralement cru que la perception d'un contraste en L2 doit précéder sa production, et nomme à titre d'exemple l'étude de Flege, MacKay et Meador (1999). Mack précise cependant aussi que les résultats n'indiquent pas toujours une telle corrélation (Mack, 2003, p. 316). Ainsi, d'autres études ont au contraire démontré que qu'il est possible d'être capable de produire certains contrastes phonémiques sans pour autant être capable de percevoir la différence entre eux. Par exemple, dans une étude portant sur la production et la perception chez des bilingues précoces anglais-français, des monolingues anglophones et des monolingues francophones, Caramazza et al. (1973) ont démontré que leur habilité à produire dépassait leur habilité à percevoir les contrastes à l'étude. Autre exemple, l'étude de Sheldon et Strange (1982) conclut que, du moins dans le

cas du contraste /ɹ/-/l/ de l'anglais par des apprenants japonais, la maitrise de la perception d'un contraste phonologique en L2/LE ne précède pas nécessairement l'habilité des apprenants adultes à produire correctement ces phonèmes en question, et que la perception a même parfois du retard sur la maitrise de la production (Sheldon et Strange, 1982, p. 254).

D'un autre côté, certaines recherches n'ont trouvé aucun lien significatif entre la perception et la production en L2/LE. Par exemple, Peperkamp et Bouchon (2011) ont testé des bilingues français-anglais avec une tâche de perception et de production. Les résultats obtenus proposaient une absence de corrélation entre les résultats ces deux tâches, ce qui contrastait avec les résultats obtenus par certaines études antécédentes. Les auteurs ont supposé que ce serait l'impossibilité d'utiliser la boucle phonologique[4] lors de la tâche de perception (due au format de leur tâche) qui expliquerait cette différence. Ils ont alors posé l'hypothèse que ce serait la possibilité d'utiliser la boucle phonologique pendant la tâche de perception, et plus particulièrement sa sous-composante, la boucle articulatoire[5], qui permettrait la présence de corrélation entre perception et production en L2 (Peperkamp et Bouchon, 2011, p. 163-164). Quelques années plus tard, Melnik (2016) s'est penchée sur ce rôle potentiel de la boucle phonologique dans la relation entre la perception et la production lors du traitement phonologique en L2. Contrairement à son hypothèse de départ, soit qu'une corrélation ne serait observée que dans le cas où les apprenants auraient la possibilité d'utiliser la boucle phonologique et de répéter le stimulus subvocalement, une corrélation significative entre la perception et la production a été plutôt trouvée dans les deux conditions d'intervalle

[4] Soit le sous-système mémoriel « responsable du stockage de l'information verbale lue ou entendue sous ses caractéristiques phonologiques, et ce, durant une durée très brève » (Pigeon-Hallée, 2010, p.49).

[5] La boucle articulatoire est utilisée lorsqu'un individu se répète une information subvocalement (mentalement) pour la garder en mémoire (Pigeon-Hallée, 2010, p. 49).

interstimuli (court et long) (Melnik, 2016, p. 37).

Plusieurs recherches présentent cependant des résultats moins polarisés. Ainsi, Zampini (1998) s'est penchée sur la relation entre la production et la perception des occlusives en espagnol langue seconde (EsL2), avec pour buts de vérifier : si les apprenants obtiendraient les catégories phonétiques appropriées des occlusives voisées et non-voisées, si un entrainement formel avait un effet sur l'acquisition des occlusives espagnoles et s'il y avait une relation entre la perception et la production de ces occlusives. Selon les résultats de l'étude, les apprenants anglophones qui ont participé à son étude ont réussi à acquérir les occlusives espagnoles. Cependant, les corrélations entre les résultats des DÉV en production et en perception n'ont pas révélé de forte relation entre les deux compétences. L'auteure en a conclu que ces deux processus d'acquisition pourraient être indépendants pendant certaines étapes de l'acquisition; ou que la perception pourrait précéder la production dans le cas de certains phonèmes, alors que ce serait l'inverse pour d'autres. Cette étude aura ainsi contribué à mettre en évidence certaines interactions potentielles entre les deux compétences, et suggère que l'interaction entre perception et production est plus complexe que ce qui est parfois assumé (Zampini, 1998, pp. 99-100). Par ailleurs, les résultats de la recherche menée par Hattori et Iverson (2010), lors de leurs travaux auprès d'apprenants japonais par rapport à leur perception et à leur production des contrastes /ɹ/ et /l/, montrent, quant à eux, une corrélation modérée entre la capacité de perception des participants japonais et l'intelligibilité de leurs productions. À cause de ce résultat, les auteurs ont trouvé raisonnable de penser que d'autres aspects des connaissances[6] perceptuelles (sensibilité aux indices importants, précision des représentations cognitives) pourraient être reliés à la production

[6] L'article original utilise ici le terme « connaissance » (originalement *knowledge*) pour référer plutôt à ce qui serait plutôt considéré dans le cadre de la théorie neurolinguistique du billinguisme de Paradis (2004, 2009) à des habilités (processus inconscients).

en L2. Cependant, la corrélation prémentionnée a été la seule qui a été découverte dans le cadre de cette étude. Ils en ont conclu que les connaissances perceptuelles ne sont pas nécessairement reliées aux habiletés de production en L2, et donc que la perception en L2 et les processus de production ne sont pas en relation étroite, et qu'ils correspondent à différents processus employant des représentations sous-jacentes différentes (Hattori et Iverson, 2010, p. 4). De même, Kartushina et Frauenfelder (2014) mentionnent que de plus en plus de recherches en psycholinguistique et en imagerie cérébrale suggèrent, elles aussi, une dissociation partielle entre la perception et la production en L2, et entre les mécanismes qui les sous-tendent. Les résultats de leurs recherches abondent dans ce sens. En effet, même si les contrastes mal perçus étaient généralement mal produits, aucune corrélation individuelle n'a été révélée entre les performances en perception et en production, et les analyses de régression linéaires à effets mixtes n'ont démontré aucun effet de la perception en L2 sur la production en L2 (Kartushina et Frauenfelder, 2014, p. 13).

Certaines études se sont tournées vers l'impact que pourrait avoir un entrainement perceptif sur la capacité à produire les sons de la L2/LE. Parmi les recherches récentes sur ce sujet, on retrouve celle de Huensch et Tremblay (2015) qui ont vérifié l'effet d'un entrainement perceptif des codas palatales de l'anglais auprès d'apprenants coréens. Grâce à cet entrainement perceptif, la production des codas palatales des participants s'est aussi améliorée. Ces résultats sont en accord avec les recherches précédentes qui démontrent qu'un entrainement sur les segments difficiles peut aider à améliorer la production de ces segments (ex. Bradlow et al., 1997 ; Lively et al., 1993, cités par Huensch et Tremblay, 2015, p. 116). Cependant, bien que ces résultats suggèrent que les systèmes de perception et de production doivent être reliés d'une manière ou d'une autre, aucune corrélation n'a été trouvée entre l'amélioration en perception et celle en production des codas palatales. Les auteurs en concluent que l'absence de relation directe entre la perception et la

production suggère que ces deux compétences ne sont pas reliées par une association un à un. Ceci est en ligne avec de multiples autres recherches ayant exploré la relation entre perception et production (Bohn et Flege, 1990 ; Bradlow et al., 1997 ; De Jong, Hao et Park, 2009 ; Flege et Eefting, 1987 ; Goto, 1971 ; Sheldon et Strange, 1982, cités par Huensch et Tremblay, 2015, p. 116).

Les conclusions auxquelles en sont parvenus les auteurs sont ainsi diverses et bien souvent contradictoires. Dans le cadre de la présente recherche, une nouvelle combinaison de langue (français et coréen) et un nouveau contraste phonologique (le voisement des occlusives du français) seront mis à l'étude.

## 2.5 L'enseignement de la prononciation dans le CECRL

Le DELF est le principal examen de français standard qui est utilisé sur la scène internationale, et c'est aussi l'outil d'évaluation du niveau de français utilisé par la Corée du Sud. Cet examen étant basé sur les échelles d'évaluation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL), la présente section a pour but de résumer comment l'enseignement de la prononciation est traité dans le CECRL.

La première version du CECRL (2001) fait mention du domaine de la phonologie, mais de façon peu détaillée. Il est question de la phonologie par rapport aux aptitudes du locuteur de FLE (chapitre 4.5), aux aptitudes indispensables à la production orale (chapitre 5), et dans la liste des compétences communicatives langagières, aux côtés des compétences lexicales, grammaticales et sémantiques. La perception et la production sont

ainsi considérées à égalité et sont traitées ensemble. On mentionne aussi la matière phonique dans la partie sur la compétence sociolinguistique, plus précisément dans la section sur le dialecte et l'accent, compétence impliquant la capacité de reconnaitre les marques linguistiques de la classe sociale, du groupe professionnel, des origines régionale et nationale (Moraz et Prokhodkine, 2011, pp. 100 à 104 ; Conseil de l'Europe, 2001).

Le CECRL s'inscrit dans l'approche actionnelle, et à ce titre, bien que la prononciation n'y ait une présence moindre, il appelle néanmoins à une réflexion sur la mise en place d'une réelle pédagogie de la prononciation. En effet, dans le cadre de l'approche actionnelle, l'intégration de la phonétique va bien au-delà de la maitrise du système phonologique du français. Elle vise le savoir-faire du traitement de la matière phonique en situation d'expression orale d'une manière similaire à celle d'un locuteur natif (Moraz et Prokhodkine, 2011, pp. 104-105).

Par rapport à l'enseignement de la prononciation, le CECRL propose quelques techniques d'enseignement (à la section 6.4.7.9), sous forme de questionnements, sans qu'aucune ne soit privilégiée (Moraz et Prokhodkine, 2011, p. 104)[7].

Pour ce qui est de l'évaluation de la compétence phonologique, les critères proposés par la première version du CECRL (2001) semblent difficiles à appliquer, puisque l'évaluation est laissée à la subjectivité de la personne qui la mène. Dans cette version, des termes tels que « compréhensibles », « clair », « naturel » et « intelligible » sont utilisés sans préciser selon l'avis de qui ou de quelle organisation ces termes doivent être compris, ni sur quels critères. On peut constater ainsi à la fois un manque de

[7] Voir Conseil de l'Europe, 2001, p. 117.

définition des concepts et un manque de cohérence entre les niveaux. Dans cette version, on retrouve aussi une association implicite entre les notions d'accent et d'intelligibilité : le but est d'atteindre une prononciation aussi proche d'un modèle idéal, une variété « légitime », qui ne correspond pas nécessairement aux usages réels. Le terme intelligibilité a donc ici été utilisé de façon à ne pas avoir à admettre que le modèle langagier visé était en fait celui des locuteurs natifs de niveau socioéconomique élevé. Les jugements apportés sont ainsi, bien qu'en apparence objectifs, fondés en réalité sur un critère subjectif et discutable. Il importait donc de bien définir la notion d'intelligibilité dans la nouvelle version du CECRL. C'est, entre autres, ce sur quoi le volume complémentaire du CECRL (2018) s'est penché en redéfinissant les descripteurs de la compétence de la phonologie (Didelot et al., 2019, pp. 3-5). En effet, la nouvelle échelle proposée par rapport à l'évaluation de la prononciation ne poursuivait pas un but complémentaire, mais avait plutôt pour objectif de remplacer l'ancienne échelle. C'est ainsi que quatre domaines ont été identifiés : articulation, prosodie, accent et intelligibilité. Ces domaines aboutissent en une échelle à trois catégories : maîtrise générale du système phonologique, articulation des sons et traits prosodiques (Didelot et al., 2019, p. 5 ; Conseil de l'Europe, 2018, pp. 140 à 142). Dans cette nouvelle version, le principal changement se situe par rapport au niveau du modèle à atteindre : il ne s'agit plus du locuteur natif. Cette version souligne ainsi que « l'insistance mise sur l'accent et son exactitude au détriment de l'intelligibilité a nui au développement de l'enseignement de la prononciation. Les modèles idéalisés qui ignorent les accents ne prennent pas en compte les contextes, les aspects sociolinguistiques ni [*sic*] les besoins des apprenants » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 140).

## 2.6 Le FLE en Corée du Sud

Un bref portrait du FLE et de la perception de l'enseignement de l'oral en Corée du Sud sera dressé[8], puis l'enseignement de la prononciation en FLE en Corée du Sud sera discuté.

### 2.6.1 La situation générale

De nos jours, selon les statistiques disponibles les plus récentes, en 2019, 51 universités qui possédaient un département de langue et de littérature française étaient dénombrées pour l'ensemble du pays, avec un total de 6,414 étudiants inscrits à l'un de ces programmes. Parmi ce total d'étudiants, 885 d'entre eux étaient de nouveaux étudiants inscrits (KEDI, s.d.)[9].

Par ailleurs, il faut souligner que l'écrit possède un rôle important dans la culture coréenne. Il est considéré comme étant prééminent, comme étant la « seule véritable source de savoir » (Milhaud, 2010 p. 32). Ceci explique la grande résistance observée pendant des décennies envers la pratique de l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage des L2/LE (Milhaud, 2010 pp. 31-32). Aujourd'hui encore, nombre d'enseignants du français en Corée du Sud sont sceptiques face au tournant vers l'oral entrepris dans le programme d'enseignement des secondes langues étrangères. Pour certains d'entre eux, la pratique de l'écoute et de la production orale ne pourrait s'avérer être des objectifs réalistes de l'apprentissage du français au lycée en Corée du Sud (Milhaud, 2010, p. 120).

---

[8] Voir Milhaud (2010) pour un compte-rendu détaillé de l'histoire et du statut présent de l'enseignement du français en Corée du Sud.
[9] https://kess.kedi.re.kr/frontPop/publView/pdfjs?publItemId=80795etsurvSeq=2019etpublSeq=2#zoom=150

### 2.6.2 L'enseignement de la prononciation

#### *2.6.2.1 Le manque de formation des enseignants*

D'une part, afin de pouvoir enseigner la prononciation, il faut que l'enseignant possède des connaissances de base en phonétique articulatoire (Derwing et Munro, 2015a, p. 117). D'autre part, il faut aussi que les enseignants soient capables d'appliquer ces connaissances en phonétique de façon pratique, en employant diverses stratégies d'enseignement, selon les besoins et les difficultés de leurs apprenants. L'état de la formation des enseignants de FLE en Corée du Sud par rapport à ces deux aspects a donc été vérifé.

Étant donné que le standard phonologique qui est utilisé en Corée du Sud est le français de France, il a été pris en compte que les enseignants qui enseignent le français dans les écoles et les universités coréennes sont principalement d'origine française ou coréenne. C'est pourquoi ce sont les programmes des universités françaises et coréennes qui ont été consultés. D'un côté, la présence d'un cours d'introduction à la phonologie et la phonétique a été vérifiée ; d'un autre côté, la présence d'un cours de correction phonétique, un cours donc plus axé sur la pratique, a aussi été vérifiée. Ces cours ont alors été classés selon leur statut obligatoire ou facultatif. Les 10 universités françaises dont les programmes ont été observés sont les 10 meilleures universités, selon le classement mondial des universités QS de 2021, qui présentent un programme de maîtrise en enseignement du FLE. Pour ce qui est de la Corée du Sud, il existe peu d'universités qui ont un programme spécialisé d'enseignement du FLE. Celles-ci ont donc toutes pu être consultées. Le tableau récapitulatif se trouve ci-dessous.

| Nom de l'université | Cours obligatoires | | Cours facultatifs | |
|---|---|---|---|---|
| | **PP** | **CP** | **PP** | **CP** |
| Université Nationale de Séoul (SNU, s.d.) | Non | **Oui** | Non | Non |
| Université Hankuk des études étrangères (HUFS, 2017) | Non | *Non*[10] | Non | Non |
| Université Paris-Sorbonne (Sorbonne Université, s.d.) | Non | Non | **Oui** | Non |
| Université Paris Descartes (Université Paris Descartes, 2019) | *Non*[11] | Non | Non | **Oui** |
| Université Grenoble Alpes (Université Grenoble Alpes, s.d.) | Non | **Oui**[12] | Non | Non |
| Université de Strasbourg (Université de Strasbourg, 2020) | Non | Non | Non | **Oui** |
| Aix Marseille Université[13] (Aix Marseille Université, 2019) | Non | Non | Non | Non |
| Université de Montpellier (Université de Montpellier, 2019) | Non | Non | Non | Non |
| Université Côte d'Azur (Université Côte d'Azur, s.d.) | Non | Non | Non | Non |
| Université de Lille (Université de Lille, 2020) | Non[14] | Non | Non | Non |
| Université de Lorraine (Université de Lorraine, 2019) | Non | **Oui** | Non | Non |
| Université de Nantes (Université de Nantes, 2019) | **Oui** | **Oui** | Non | Non |

Tableau 6 : Revue des cours de phonétiques et phonologie des programmes de FLE français et coréens
Légende : PP – Phonologie et phonétique ; CP – Correction phonétique

On peut y observer que très peu d'universités offrent des cours de phonétique et de phonologie ou d'enseignement de la prononciation. Parmi les 12 universités présentées, trois offrent l'un des deux de façon facultative, trois offrent l'un des deux cours de façon obligatoire, et une seule université offre les deux cours à la fois en tant que cours obligatoires. Il semblerait donc qu'il y ait un manque de formation des enseignants de FLE, tant Français que Coréens, par rapport à la correction phonétique et l'enseignement de la prononciation.

[10] Sur la version anglaise du curriculum, il y a un cours de méthode d'enseignement de la prononciation. Cependant, ce cours n'est pas présent sur la version coréenne. Sur ce cursus en coréen, il y a un cours de pratique de compréhension orale et de prononciation.
[11] Un cours de mise à niveau en linguistique est nécessaire pour les étudiants ayant suivi des cursus éloignés des sciences du langage. Ce cours inclut des notions de phonétique et de phonologie.
[12] L'étudiant doit déjà posséder des notions de phonétique et de phonologie de base.
[13] Les étudiants qui désirent s'inscrire à cette maitrise doivent avoir d'abord fait le « Diplôme universitaire didactique du français langue étrangère (FLE) », dont le programme n'était pas disponible pour consultation.
[14] Les étudiants doivent suivre deux cours de linguistique générale, mais il n'était pas précisé si ces cours comportaient des notions de phonétiques et de phonologie.

#### *2.6.2.2 La prononciation dans le programme et les manuels scolaires*

Dans le cas des collèges, le Curriculum d'enseignement des secondes langues étrangères (CESLE ; *제2외국어과 교육과정*) mentionne brièvement ce qui devrait être acquis par rapport à la prononciation du français. Cependant, on peut constater que les acquis en lien à la prononciation sont rassemblés avec ceux reliés à l'orthographe. Ceci peut être relié à l'importance de l'écrit en Corée du Sud : l'enseignement de la prononciation est conçu en association avec son rendu à l'écrit. Sous cette section, nommée « Prononciation et orthographe », on retrouve les trois contenus suivants : prononciation standard française (*프랑스어 표준 발음*), liaisons obligatoires et intonation (*필수적 연음과 문의 억양*) et orthographe (*프랑스어 정서법*); ainsi que les fonctions des différents contenus à acquérir. Par rapport à la prononciation, on retrouve les fonctions « écouter la prononciation et les intonations » (*발음, 억양 듣기*), ainsi que « parler avec une prononciation juste » (*정확한 발음으로 말하기*). Puis, sous les sections sur la production orale et la lecture, on demande de nouveau de vérifier si les apprenants ont une prononciation « juste », sans préciser ce que l'enseignant devrait considérer comme étant une prononciation « juste » : ceci est laissé au jugement des enseignants (Ministery of Education, 2015, pp. 17-25).

Pour ce qui est des lycées, le CESLE rend explicites les contenus des deux curriculums offerts, soit Français I et Français II, dont les programmes sont en général très similaires à ceux des collèges, avec quelques éléments de plus. Encore une fois, les éléments phonologiques, phonétiques et orthographiques sont rassemblés sous la même catégorie et le standard de prononciation n'est pas précisé (Ministry of Education, 2015, p. 160). Pour les deux curriculums offerts, on mentionne la prononciation parmi les

éléments d'apprentissage en compréhension orale, en production orale, en lecture et même en écriture. La prononciation n'est cependant évaluée qu'en production orale où, de nouveau, on demande de vérifier si la prononciation des apprenants est « juste », sans spécifications; et en contexte de lecture (Ministry of Education, 2015, pp. 158-199).

Dans les lycées, les manuels de référence s'appellent « Le français I » et « Le français II ». Dès le début de ces manuels, on y retrouve : l'alphabet français accompagné de la prononciation de chaque lettre en alphabet phonétique international ; un triangle vocalique présentant chacune des voyelles du français ; ce même triangle à l'intérieur d'un schéma de bouche pour présenter leur point d'articulation ; ainsi qu'une liste de toutes les voyelles et consonnes du français en alphabet international accompagnées d'un mot dans lequel chaque son est prononcé et d'une image illustrant le mot en question. Chaque leçon de ces manuels est organisée de la même façon et commence entre autres par une section « Découvrez les outils », qui comporte une sous-section « Prononciation ». On ne parle des occlusives françaises que dans le manuel de Français II : /k/ et /g/ à la leçon 3, /p/ et /b/ à la leçon 5 et /t / et /d/ à la leçon 7. Ces leçons abordent les consonnes occlusives de la façon suivante : dans la section « Découvrez les outils », les sons sont présentés accompagnés de mots et de courtes phrases qui les comportent. S'en suit une section pour la compréhension orale, qui commence avec un texte introductif, accompagné du texte au complet à l'écrit et qui est suivi d'un entrainement de compréhension orale débutant par un bref exercice de discrimination de cinq questions où les apprenants doivent cocher le son qu'ils entendent, entre /k/ et /g/, /p/ et /b/, et /t/ et /d/ respectivement. Les leçons ne comportent pas d'autres exercices en lien avec les consonnes occlusives et ne fournissent pas d'explications sur la présence de voisement, ni sur l'absence de correspondance avec les trois catégories d'occlusives du coréen (Kim et al., 2015a ; 2015b). De plus, puisqu'il n'y a pas de guide complémentaire pour

les enseignants, ces manuels ne leur fournissent pas ces informations non plus.

L'état de l'enseignement de la prononciation dans les méthodes utilisées dans les universités est plus complexe à explorer, puisque chaque université a la liberté de choisir le manuel qu'elle désire utiliser. À cause de l'absence de contrainte institutionnelle, les manuels universitaires seraient cependant généralement moins rigoureux que ceux destinés à l'enseignement dans les collèges et les lycées (Milhaud, 2010, p. 207).

# CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de la recherche est une adaptation de la méthodologie utilisée par Kang (2019), en utilisant le corpus proposé par Landron (2017). Le test de production et le test de perception sont présentés respectivement dans les sections 3.1 et 3.2. Le plan d'analyse statistique des données se retrouve, quant à lui, à la section 3.3.

## 3.1 L'expérience 1 : Le test de production

Lors de la première expérience, la production du contraste de voisement des consonnes occlusives voisées et non-voisées en début de mot sera examinée. Les participantes, le matériel utilisé et les procédures seront explicités dans cet ordre.

### 3.1.1 Les participantes

Pour les expériences 1 et 2, 13 participantes ont été recrutées. Toutes les participantes sont de sexe féminin, puisque plusieurs études suggèrent que le sexe peut avoir un effet sur la production du DÉV (par exemple, pour l'anglais : Morris et al., 2008 ; Ryalls et al., 1997 ; Swartz, 1992 ; pour le coréen : Oh, 2011). Il y a deux groupes de participantes. D'un côté, on retrouve sept participantes ayant pour langue maternelle le coréen et apprenant le français en tant que langue étrangère. De l'autre côté, on retrouve six participantes francophones originaires de France et ayant affirmé parler le français de Paris et de ses alentours. En effet, le français de référence sélectionné pour cette étude est celui auquel les enseignants du FLE en Corée du Sud se réfèrent le plus souvent, soit le français de l'ile de France. Cependant, parmi ces six participantes françaises, seules cinq ont été retenues,

la participante F1 devant être retirée à cause d'un problème technique lors de ses enregistrements.

Les tableaux suivants brossent un portrait de l'historique d'apprentissage des langues des diverses participantes. L'âge des participantes françaises s'étend de 25 à 37 ans, et l'âge des participantes coréennes s'étend de 21 à 38 ans. On peut noter qu'aucune des participantes coréennes n'a signalé avoir reçu des cours spécialisés de prononciation, et qu'elles ont toutes répondu avoir appris la prononciation dans leurs cours de français réguliers.

| | **F2** | **F3** | **F4** | **F5** | **F6** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 31 | 37 | 25 | 27 | 31 |
| **Niveau d'éducation** | Bac./Lic. | Doctorat | Maitrise | Maitrise | Bac./Lic. |
| **Connaissances en linguistique?** | Limitées | Approfondies | Approfondies | Appro-fondies | Limitées |
| **LE de niveau débutant** | chinois, coréen | tchèque, allemand | coréen | coréen | coréen |
| **LE de niveau intermédiaire** | - | coréen | allemand | catalan | - |
| **LE de niveau avancé** | anglais | anglais, japonais | anglais | anglais, espagnol | anglais |
| **Études à l'étranger de plus d'un an?** | Cameroun (3 ans) | Corée (1 an) | Montréal (1 an) | Barcelone (2 ans) | Londre (1 an) |
| **L1 des parents (M=mère, P=père)** | M/P : Français + autre | Français | Français | Français | M : Fr. + autre, P : anglais |
| **Originaire de Paris?** | Non | Oui | Non | Oui | Oui |
| **Vécu majoritairement à Paris?** | Oui | Oui | Non* | Non | Oui |
| **Considère que son accent correspond à Paris et environs?** | Oui | Oui | Oui | Oui | Oui |
| **Temps vécu en Corée** | 6 mois | 1 an | 2 ans | 8 mois | 7 mois |

Tableau 7 : Données démographiques des participantes françaises
*Cependant, la famille de la participante F4 est d'origine parisienne.

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Âge** | 28 | 25 | 32 | 24 | 29 | 21 | 38 |
| **Niveau d'éducation** | Bac./Lic. | Bac./Lic. | Bac./Lic. | Maitrise | Maitrise | Bac./Lic. | Bac./Lic. |
| **Connaissances en linguistique?** | Limitées | Limitées | Limitées | Appro-fondies | Appro-fondies | Limitées | Limitées |
| **LE de niveau débutant** | - | - | - | - | japonais | chinois fran., jap. | français |
| **LE de niveau intermédiaire** | anglais, français | français | anglais, français | français | français | anglais | - |
| **LE de niveau avancé** | - | anglais | - | anglais | anglais | - | anglais |
| **Études à l'étranger (autre que France)?** | Canada (1 an) | Canada (7 ans) | Non | États-Unis (2 ans) | États-Unis (6 mois) | Non | Canada (9 mois), Québec (5 mois) |
| **Études en France?** | Oui (6 mois) | Oui (3 ans) | Non | Non | Oui (1 an) | Non | Non |
| **L1 des parents** | Coréen | Coréen | Coréen | Coréen | Coréen | Coréen | Coréen |
| **Âge du début de l'appropriation du fr.** | 20 ans | 21 ans | 16 ans | 22 ans | 20 ans | 20 ans | 18 ans |
| **Nombre d'années d'appropriation du fr.** | 6 ans | 4 ans | 16 ans | 2 ans | 10 ans | 2 ans | 22 ans* |
| **Lieux d'apprentissage** | Uni. | Uni., CP, ÉL | Lycée, uni., ÉL, seul | Uni. | Uni., ÉL | Uni., ÉL, seul | Lycée, Uni., ÉL |
| **Niveau de français selon le DELF (date de)** | - | B2 (2018.12) | B1 (2006.02) | B1 (2019) | B2 (2013) | - | A2 (2005) |
| **Trouve la prononciation du français :** | Difficile | Difficile | Moyenne | Difficile | Difficile | Difficile | Difficile |
| **Évaluation de sa propre prononciation :** | Moyenne | Moyenne | Très bonne | Bonne | Bonne | Mauvaise | Moyenne |

Tableau 8 : Données démographiques des participantes coréennes

Légende : Uni. – université, CP – cours privés, ÉL – école de langues

* De façon interrompue

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lire** | | ■ | | | | | |
| **Écrire** | | ■ | | | | | |
| **Le travail** | | | ■ | | ■ | ■ | |
| **Regarder des émissions/films** | | ■ | | | | | ■ |
| **Parler comme un natif** | ■ | ■ | | | | | |
| **Me faire comprendre** | | ■ | | | | | |
| **Intérêt pour la culture française** | | ■ | ■ | | | | ■ |
| **Voyager** | | ■ | | | | ■ | |
| **Parler une autre langue étrangère** | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ |
| **Autre** | | | | | | | |

Tableau 9 : Motivations des participantes coréennes pour apprendre le français

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Répéter après l'enseignant** | ■ | ■ | ■ | | ■ | ■ | |
| **Correction par les pairs** | | ■ | | | | | ■ |
| **Enregistrements audios** | | | ■ | ■ | | | ■ |
| **Entrainement spécifique en 1 à 1** | | ■ | | | | | |
| **Autre** | | | | | | | |

Tableau 10 : Méthodes d'apprentissage de la prononciation pour les participantes coréennes

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Seulement en salle de classe** | ■ | | | | ■ | ■ | |
| **Écoute de documents vidéos** | | ■ | | | | | ■ |
| **Écoute de documents audios** | | ■ | | ■ | | | |
| **Lors de rencontres avec des amis francophones** | | ■ | ■ | ■ | | | * |
| **Lorsque je voyage** | | ■ | | | | | |
| **Autre** | | | | | | | |

Tableau 11 : Occasions d'entendre parler français
*Par Internet.

| | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Seulement en salle de classe** | | | | | | ■ | |
| **Une fois par mois (hors classe)** | | | ■ | ■ | | | |
| **Une fois par semaine (hors classe)** | | ■ | | | | | |
| **Plusieurs fois semaine (hors classe)** | | | | | | | |
| **Lorsque je voyage** | | | | ■ | | | |
| **Je n'ai pas d'occasions de parler français** | ■ | | | | ■ | | ■ |
| **Autre** | | | | | | | * |

Tableau 12 : Occasions de parler en français
*Avec des amis par Internet.

L'intelligibilité des productions des participantes a ensuite été mesurée par trois locutrices natives francophones originaires de France. La participation était ouverte à tous francophones, puisqu'il était possible que les apprenantes ne communiquent pas en français qu'avec des francophones originaires de France. Cependant, seules trois évaluatrices françaises ont pu être recrutées.

### 3.1.2 Le matériel

Le corpus utilisé dans le cadre de cette étude est une partie du corpus PhoDiFLE (Phonétique didactique du français langue étrangère). Il s'agit d'un corpus créé par Landron et al. (2010) ayant pour but de d'étudier la prononciation d'apprenants du FLE d'origines variées et d'uniformiser la récolte de données des recherches en prononciation en FLE (Landron, 2017, p. 105). Ce corpus a été utilisé dans le cadre de plusieurs recherches aux visées variées (Georgeton et al., 2012 ; Crochemore Restrepo, 2011 ;

Kamiyama, 2012 ; Paillereau, 2015 ; Landron, 2017 ; Kamiyama et al., 2012 ; Gao et al., 2013, cités par Landron, 2017, p. 105). Le corpus original comporte quatre tâches, mais pour la présente étude, les seules tâches retenues sont les tâches 1 et 2. Elles ont été adaptées aux besoins de l'étude.

Le but d'origine de la première tâche est d'étudier certains aspects acoustiques des voyelles lorsque celles-ci « sont prononcées isolément, et ne sont pas influencées par des phonèmes environnants. Les voyelles isolées sont les treize voyelles du français (Vaissière, 2006), c'est-à-dire les dix voyelles orales /a, i, u, y, e, ɛ, o, ɔ, ø, œ/ et les trois voyelles nasales /ã, ɛ̃, ɔ̃/, placées dans une phrase-cadre du type » (Landron, 2010, p. 78) : « [*Mot*], il a dit "[*son*]" comme dans [*mot*]. » (exemple : Bébé, il a dit « é » comme dans bébé.). Le choix de placer le mot contenant la voyelle au début de la phrase-cadre permettait au locuteur d'identifier la voyelle cible avant de la produire isolément (Landron et al., 2010, p. 78). Les voyelles ne sont pas indiquées en alphabet phonétique international pour s'assurer que les participantes comprennent, même celles qui ne connaissent pas cet alphabet. Par exemple, le son /e/ est inscrit « é » plutôt que « /e/ ». Par ailleurs, malgré qu'elle soit toujours prononcée dans une grande partie de la francophonie, la voyelle nasale /œ̃/ n'a pas été rajoutée au corpus puisque sa production est en voie de disparition en France (PFC, s.d.). Cette première tâche a été adaptée de façon à inclure les phonèmes /p, b, t, d, k, g/. Ainsi, on retrouve six phrases par voyelle, chacune de ces phrases contenant un mot commençant par l'une des six consonnes à l'étude. La phrase-cadre est la même que celle utilisée dans le corpus source : « [*mot*], il a dit " [*son*] " comme dans [*mot*]. ». Les phrases à produire sont présentées l'une à l'une dans un document *Power Point* (voir Annexe 1) dans un ordre déterminé par le hasard grâce à un générateur de pige en ligne[15] pour que les sons ne soient pas prononcés dans un ordre

[15] Disponible à l'adresse suivante : https://www.dcode.fr/tirage-au-sort (dCode, 2020)

particulier.

Voici, ci-dessous, la liste des mots retenus pour la tâche 1. Ces mots ont été sélectionnés parce qu'ils sont courts, que, lorsque possible, ils faisaient partie du vocabulaire commun, et qu'ils étaient donc probablement connus des participantes. De plus, les mots sélectionnés devraient former des paires minimales pour la tâche d'évaluation de l'intelligibilité, mais dans les cas où cela s'est avéré impossible, ces mots ont simplement été retirés de cette évaluation. Les mots en question sont en italique. Par ailleurs, le mot « teuf » est un mot en verlan, utilisé en contexte informel en français de France et veut dire « fête ».

| **Voyelles** | **/p/** | **/b/** | **/t/** | **/d/** | **/k/** | **/g/** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **/a/** | pas | bas | tague | dague | cas | gars |
| **/i/** | pi | bi | tige | dis-je | qui | gui |
| **/u/** | pouls | bout | tout | doux | coût | goût |
| **/y/** | *puce* | *but* | tu | du | *cuve* | *Gus* |
| **/e/** | péri | Berry | thé | dé | quai | gay |
| **/ɛ/** | paix | baie | taie | dès | Caire | guerre |
| **/o/** | pot | beau | tôt | dos | Caux | go |
| **/ɔ/** | Paul | bol | tonne | donne | corps | gore |
| **/ø/** | peu | bœufs | Teuton | Deux tons | queue | gueux |
| **/œ/** | peur | beurre | *teuf** | *deuil* | *cœur* | *gueule* |
| **/ɑ̃/** | paon | banc | temps | dans | quand | gant |
| **/ɛ̃/** | pain | bain | teint | daim | quint | gain |
| **/ɔ̃/** | pont | bon | ton | don | con | gond |

Tableau 13 : Liste des mots de la tâche 1

La tâche deux, quant à elle, étudie la coarticulation et l'influence de la position du phonème dans le mot grâce aux logatomes[16]. Ces derniers permettent « d'analyser et de décrire l'effet du contexte phonétique immédiat (coarticulation) et des positions prosodiques, sur les propriétés acoustiques des voyelles et des consonnes. Ils sont de type CVCVCVC, placés dans la

[16] Ce sont des non-mots qui sont formés d'une syllable ou d'un groupe de syllabes qui appartiennent à une langue donnée, mais qui ne forment ni un mot réel, ni un syntagme de cette langue (Billières, 2018, paragr. 1).

phrase-cadre "Le mot CVCVCVC peut bien coller.", pour obtenir la configuration des segments dans trois positions différentes (début, milieu et fin de mot). » (Landron et al., 2010, p. 78). Il y avait originellement deux parties à cette tâche : dans l'une, les treize voyelles du français sont placées dans cinq contextes consonantiques (/p, t, k, r, m/) (les quatre lieux d'articulation et le mode nasal), et dans l'autre, les dix-sept consonnes du français sont présentées adjacentes aux trois voyelles extrêmes (/i, a, u/) (Landron et al., 2010, p. 78). Pour la présente recherche, par souci de temps pour les participantes, seule la deuxième partie de la tâche a été retenue, et les consonnes utilisées sont les six consonnes à l'étude, /p, b, t, d, k, g/. Voici donc dans le tableau suivant les logatomes utilisés :

| **Voyelles** | **/p/** | **/b/** | **/t/** | **/d/** | **/k/** | **/g/** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **/a/** | papapape | bababab e | tatatate | dadadade | kakakake | gagagage |
| **/i/** | pipipipe | bibibibibe | tititite | dididide | kikikike | gigigige |
| **/u/** | pupupupe | bububube | tututute | dududude | kukukuke | gugugugе |

Tableau 14 : Liste des logatomes

Dans la présentation *Power Point* de cette tâche, tout comme dans celle que Landron (2017) a utilisée pour son expérimentation, la prononciation des voyelles est expliquée, mais pas celle des consonnes (voir l'Annexe 2).

Grâce à ces deux tâches modifiées, il a été possible d'observer la prononciation des consonnes occlusives du français dans plusieurs contextes : placées en début de mot, placées en début de phrase, placées dans une phrase à la suite d'une voyelle, placées devant chaque voyelle du français dans des mots réels et dans des positions variées (début de mot et entre deux voyelles) dans les non-mots que sont les logatomes.

### 3.1.3 Les procédures

Cette section présente la procédure de l'expérience de production. Le

déroulement du test est d'abord expliqué, ensuite le procédé d'extraction des données, et enfin la procédure de l'évaluation de l'intelligibilité.

#### *3.1.3.1 La procédure du test*

Avant de commencer le test de production, chaque participante doit remplir un questionnaire ayant pour but de recueillir leurs informations démographiques. Une copie de ce questionnaire est présentée à l'Annexe 3. Les deux premières sections de ce questionnaire ont été rédigées en coréen et en français pour que les participantes coréennes puissent comprendre aisément, et les deux dernières sections ne s'adressant qu'aux participantes francophones sont rédigées en français. Les questions sont tirées de la liste d'informations à recueillir suggérées par Derwing et Munro (2015b, p. 28) et du questionnaire utilisé par Landron (2017, Annexes p. 4). Les participantes ne répondent qu'aux sections qui les concernent. Ce questionnaire a pour but de se renseigner sur les multiples facteurs influençant potentiellement l'acquisition du système phonologique d'une L2 ou LE.

Ce test de production prend place dans une pièce calme et isolée. On s'assure que les participantes sont assises confortablement. Avant de commencer l'enregistrement, on leur demande de lire les consignes des tâches qui sont présentées au début des documents *Power Point* respectifs à chaque tâche (voir les Annexes 4 et 5 pour les diapositives de consignes de chaque tâche), puis on laisse un moment aux participantes pour lire les phrases dans leur tête afin qu'elles puissent s'y familiariser. Les consignes présentées aux participantes sont généralement les mêmes que celles utilisées par Landron (2017, Annexes pp. 6-11) afin de conserver une régularité parmi les recherches utilisant le corpus PhoDiFLE. On demande aux participantes de lire les phrases présentées ni trop lentement ni trop rapidement avec un débit normal. L'expérimentateur assiste les participantes afin qu'elles lisent

calmement à une bonne vitesse. On leur demande aussi de lire les phrases de façon continuelle et de relire simplement la phrase s'il y a interruption. Cette dernière consigne a été rajoutée aux consignes originales de Landron (2017, Annexes pp. 6-11). On rappelle aux participantes qu'elles ne sont pas évaluées, et que leur participation nous est précieuse. Les productions sont enregistrées sur un ordinateur à l'aide du logiciel *Praat* avec un micro *Sennheiser e815S* branché sur un préamplificateur *sE Electronics DM1 Dynamite*, le tout branché sur un interface audio *Focusrite Scarlett 6i6* de deuxième génération. Le défilement des diapositives se fait à l'aide de la barre d'espacement du clavier afin d'éviter autant que possible des bruits ambiants. On demande aux participantes d'attendre deux secondes avant d'appuyer sur la touche pour que le son de la touche ne nuise pas à l'enregistrement des phrases et de lire la phrase suivante dans leur tête avant de la lire à voix haute afin de laisser un délai après le son de la touche du clavier, et entre chaque phrase. Les apprenantes doivent lire l'ensemble du corpus quatre fois, comme recommandé par Landron (2017, p. 111).

#### *3.1.3.2 L'extraction des données du DÉV*

Les données du DÉV des consonnes occlusives voisées et non-voisées des participantes de chaque groupe ont été recueillies grâce au logiciel *Praat*. La mesure du DÉV a été faite manuellement, en se référant à la méthode utilisée par Netelenbos et al. (2016), Verhaegen et al. (2020) et Louër (2019). La présence de voisement se marque par la présence de périodicité de l'onde sonnore, ainsi que par la présence de barres de voisement régulières sur le spectrogramme (Verhaegen et al., 2016 ; 2020). Ainsi, tout d'abord, un zoom a été fait sur la consonne à analyser. Ensuite, l'explosion des occlusives a été identifiée comme étant le premier pic plus grand à la suite d'une période plutôt plate (dans le cas des consonnes non-voisées, voir Figure 2), ou comme étant le premier pic après l'onde cyclique représentant le prévoisement (pour

les consonnes voisées, voir Figure 3). Le voisement a, quant à lui, été identifié au passage zéro marquant le début du premier cycle complet de l'onde sonore, représentant soit le début de la voyelle (Figure 2), soit le prévoisement (Figure 3) (Netelenbos et al., 2016, p. 350 ; Louër, 2019, p. 31 ; Verhaegen et al., 2020, p. 208).

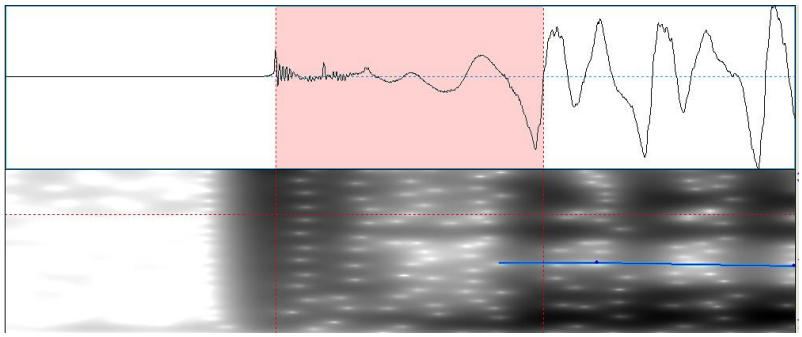

Figure 2 : Sélection d'une consonne non-voisée

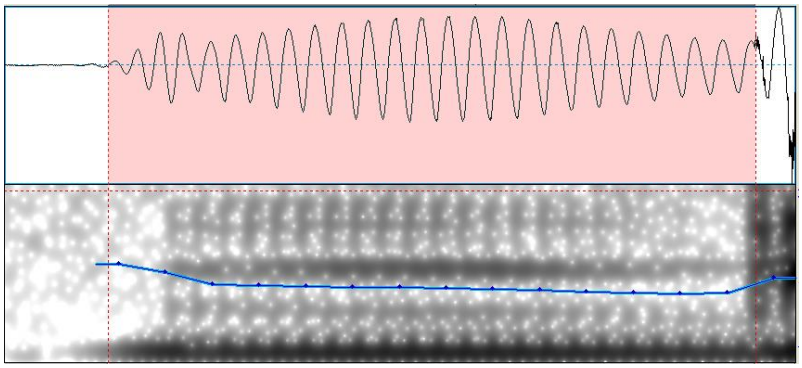

Figure 3 : Sélection d'une consonne voisée.

Pour ce qui est des consonnes voisées en fin de phrase, plusieurs itérations présentent un voisement continu entre la voyelle qui les précèdent et l'explosion de la consonne, et donc la durée de leur prévoisement ne peut pas être calculée. Cependant, certaines itérations francophones et coréanophones présentent une rupture du voisement de quelques millisecondes avant l'explosion. Un tel phénomène a aussi été observé par Verhaegen et al. (2016, p. 6). Ainsi, dans un premier cas, les occlusives qui présentent une oscillation périodique ininterrompue avant leur explosion ont

été indiquées comme prévoisées et ont reçu la marque « oui » (Figure 4). Au contraire, lorsque l'une des occlusives voisées présente une rupture de l'oscillation périodique avant l'explosion (Figure 5), ces consonnes ont été séparées en deux catégories. D'un côté, on retrouve les itérations dont les pauses durent plus de 10 millisecondes, et d'un autre côté, celles dont les pauses durent moins de 10 millisecondes. Ces catégories ont été choisies en se basant sur les itérations des locutrices francophones, dont la majorité ne présente pas de pauses de plus de 10 millisecondes.

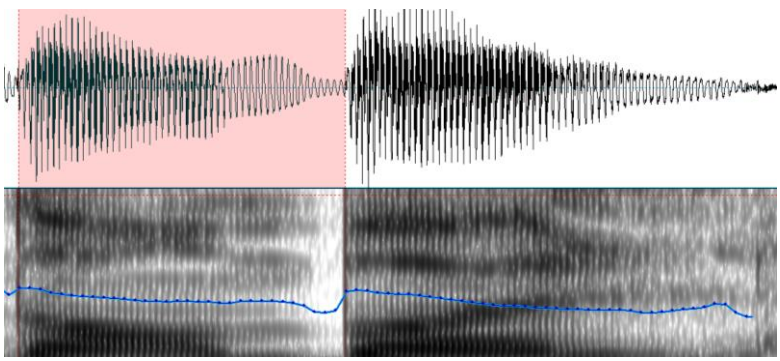

Figure 4 : Le mot « dans » (en rose) suivi du mot « bol »

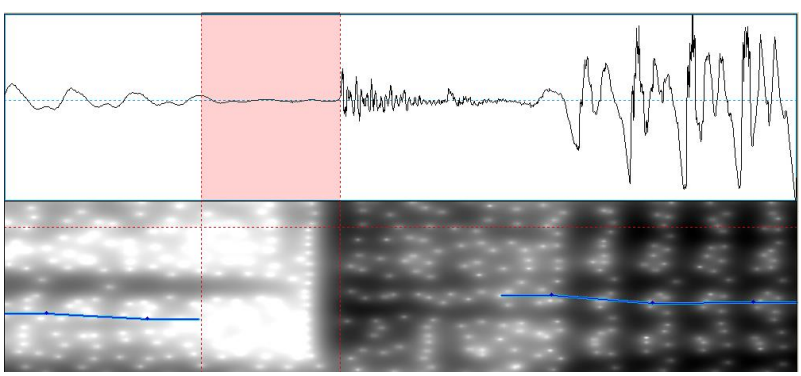

Figure 5 : Le mot « gant » présentant un dévoisement devant l'explosion de la consonne /g/.

Finalement, certaines consonnes voisées en début de phrase présentent, elles aussi, un dévoisement avant l'explosion de la consonne. Verhaegen et al. (2016, p. 6) a aussi observé de tels cas. Ces itérations ont ici été retirées des données de DÉV. Il s'agit des mots en début de phrases présentant une rupture

dans le prévoisement (exemple Figure 6). Ces items ont été retirés à cause de leur ambigüité.

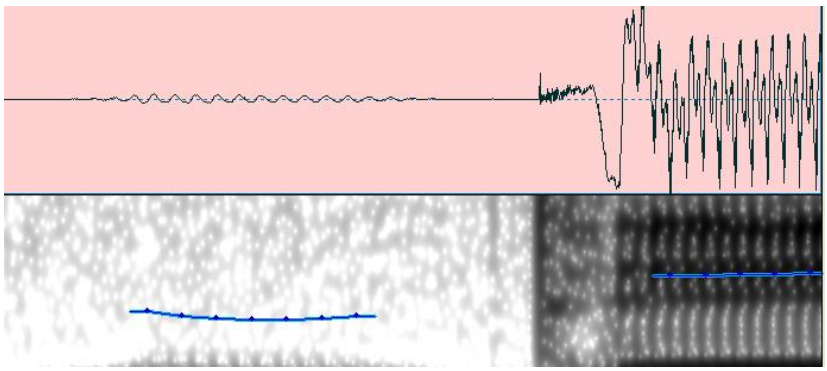

Figure 6 : Le mot « dé », placé en début de phrase, et dont le prévoisement présente une rupture.

#### *3.1.3.3 La procédure pour l'évaluation de l'intelligibilité*

Les sons à écouter sont extraits des phrases produites lors de la tâche de production 1, soit les phrases de types « [*mot*], il a dit " [*son*] " comme dans [*mot*]. ». Les mots placés en début de phrases sont présentés seuls, et ceux en fin de phrases sont présentés avec les deux mots qui les précèdent (« comme dans ») afin de ne pas couper la chaine parlée. Certains mots du corpus de la tâche de production 1 ont dû être enlevés à cause de l'impossibilité de former des paires minimales. Un échantillon de 140 productions en tout par participante est donc utilisé. En plus de toutes les participantes coréennes, les enregistrements des participantes natives F2 et F4 ont été rajoutés afin de pouvoir comparer leurs résultats à ceux des participantes coréennes. La participante F4 a été choisie parce qu'elle ne présente qu'un seul cas très bref de rupture de voisement des consonnes voisées, et F2 a été choisie parce qu'au contraire, elle présente plusieurs cas de rupture du prévoisement. Les extraits proviennent d'un enregistrement sélectionné au hasard entre le second et le quatrième pour chaque apprenante, et de l'extrait qui avait déjà été sélectionné au hasard pour l'analyse du DÉV des deux participantes natives.

Enfin, puisqu'il y a 7 apprenantes et 2 natives, les évaluatrices doivent évaluer un total de 1260 items. Le test est parsemé de pauses régulières afin de permettre aux évaluatrices de se reposer un peu et de limiter les effets de la fatigue.

Le test a été créé à partir de *Praat*. C'est un test de perception où les évaluatrices écoutent les enregistrements audios des participantes en utilisant un casque d'écoute, assises confortablement à un ordinateur, et sélectionnent les mots qu'ils entendent (pour des exemples tirés de ce test, consulter l'Annexe 6). Pour chaque question, deux options formant une paire minimale sont présentées aux natifs : un mot commençant avec une consonne voisée et un mot commençant par son équivalent non-voisé. On demande aux auditeurs de sélectionner l'option qui, à leur avis, se rapproche le plus du son qu'ils entendent dans l'enregistrement sonore.

## 3.2 L'expérience 2 : Le test de perception

Lors de l'expérience 2, on teste la perception des apprenantes coréennes en FLE des contrastes de voisement des consonnes occlusives en début de mot, et on la compare à la perception des locutrices natives françaises. Les participantes sont d'abord présentées, ensuite le matériel et enfin la procédure du test.

### 3.2.1 Les participantes

Les participantes de cette tâche sont les mêmes que celles ayant participé au test de production. L'un des objectifs de ce mémoire étant de vérifier la relation entre perception et production, il est important de connaitre à la fois les capacités perceptives et productives de chaque individu participant à l'enquête.

### 3.2.2 Le matériel

Les mots utilisés pour cette tâche sont ceux présentés dans le tableau ci-dessous. Ces paires minimales sélectionnées sont des paires différentes de celles utilisées pour le volet production. Les trois premières lignes sont des mots comportant les trois voyelles extrêmes, /a/, /o/ et /i/. Les deux dernières lignes comportent des voyelles que le coréen n'a pas, soit la voyelle mi-ouverte postérieure arrondie /ɔ/ et la voyelle nasale ouverte postérieure non arrondie /ɑ̃/.

| **Bilabial** | **Alvéolaire** | **Vélaire** |
|---|---|---|
| basse/passe | dater/tâter | garer/carré |
| boule/poule | douce/tousse | goûte/coute |
| bile/pile | dire/tire | guiche/quiche |
| baume/paume | dôme/tome | gober/Kobé |
| bande/pendent | danger/Tanger | ganter/canter |

Tableau 15 : Paires minimales

Le matériel est constitué des enregistrements qui ont été produits par un locuteur français originaire de l'ile de France vivant en Corée du Sud depuis quelques années. Il a lu plusieurs fois ces mots insérés dans la phrase « Je dis [*mot*] », et c'est son itération la plus naturelle et avec l'intonation la plus uniforme entre les deux mots de la paire qui a été retenue pour le test. Chaque mot est répété trois fois, et les participantes ont donc 90 mots au total à identifier. Ce test a été créé à partir du logiciel *Praat*[17].

### 3.2.3 La procédure

[17] Le test a été encodé en suivant les directives disponibles au lien suivant : http://www.fon.hum.uva.nl/praat/manual/ExperimentMFC.html (Boersma, 2013)

Le test de perception ne contient qu'une seule tâche, soit un « Test d'identification ». Les participantes écoutent le stimulus original produit par le locuteur natif. Le test d'identification dure environ 5 minutes. On demande aux participantes de cliquer sur le mot qu'elles considèrent comme étant celui qu'elles ont entendu. Les consignes sont données en français et en coréen pour s'assurer que les apprenantes coréennes comprennent bien les consignes. Il est possible de consulter les consignes et des exemples tirés du test à l'Annexe 7.

## 3.3 L'analyse

Cette section présente les méthodes d'analyse statistique des données. Les méthodes d'analyse des tâches de production sont d'abord décrites, ensuite la méthode d'analyse de la tâche de perception, et finalement la méthode d'analyse de la relation entre ces deux aspects est expliquée. Les analyses statistiques sont faites à l'aide du logiciel SPSS 25.0.

### 3.3.1 L'analyse de la production du prévoisement

L'analyse de la production se fait en trois étapes : premièrement, la méthode d'extraction des données du DÉV ; deuxièmement, l'analyse de la production du prévoisement ; et troisièmement, l'analyse des facteurs d'influence par rapport à la production.

#### *3.3.1.1 L'analyse de la production du prévoisement*

Les moyennes seront d'abord calculées selon les consonnes et les participantes, puis selon les groupes. Ensuite, les proportions en pourcentages de la production du prévoisement des consonnes voisées seront examinées.

Puis, afin de vérifier l'effet intergroupe, les résultats de mesure du DÉV seront soumis à l'analyse de la variance à deux facteurs selon le type de locutrices (coréennes ou natives) pour chaque type de consonne (/b d g p t k/) en utilisant la méthode ANOVA.

Finalement, la présence de prévoisement à l'intérieur des logatomes sera observée afin de rechercher une piste de solution pour aider les apprenants coréens à prononcer le prévoisement.

#### *3.3.1.2 L'évaluation de l'intelligibilité*

En se basant sur les réponses des auditrices natives, l'intelligibilité de chaque participante sera analysée. Le résultat d'intelligibilité de chaque locutrice sera calculé en faisant la moyenne des réponses correctes des auditrices pour leurs productions.

### 3.3.2 L'analyse du test de perception

Le ratio de bonnes réponses d'identification de chaque participante a été calculé, puis mis en pourcentages. Ensuite, ces résultats de test seront soumis à l'analyse de la variance à deux facteurs selon le type de locutrice (coréennes ou natives) pour chaque type de consonne (/b d g p t k/), en utilisant la méthode ANOVA, pour vérifier s'il y a bel et bien une difficulté en perception chez les apprenantes coréennes.

### 3.3.3 L'analyse corrélative de la relation entre perception et production

Le résultat du test d'intelligibilité (production) et le résultat du test

d'identification (perception) seront soumis au test de corrélation *r* de Pearson[18]. Ce calcul de corrélation permet de vérifier la présence d'une relation entre les habilités de production et de perception des consonnes occlusives du français par des apprenants coréens. Puisque l'on s'intéresse à la relation entre ces deux variables chez les apprenants coréens du FLE, l'analyse corrélative ne sera pas faite pour les locutrices françaises natives.

[18] Grâce au logiciel en ligne disponible à http://www.wessa.net/rwasp_correlation.wasp #output (Wessa, 2017)

# CHAPITRE 4. RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Seront d'abord présentés les résultats en production à la section 4.1, ensuite en perception à la section 4.2, et enfin, les résultats par rapport à la relation entre ces deux capacités à la section 4.3.

## 4.1 La production

### 4.1.1 L'analyse de la variance

Tout d'abord, afin de s'assurer de la fiabilité des résultats recueillis, les résultats de DÉV ont été soumis à une analyse de la variance. Les facteurs utilisés pour les calculs de la variance à deux facteurs (*ANOVA two-ways*) sont le groupe de locutrices (françaises ou coréennes) et le lieu d'articulation (labial pour /b/ et /p/, apico-dentale pour /d/ et /t/ et dorso-vélaire pour /g/ et /k/). Les calculs ont été faits séparément pour les consonnes voisées et les consonnes non-voisées.

Les résultats par rapport aux consonnes voisées pour les variables *DÉV* x *Origine des participantes* sont de [F=10.979, p=0.000], ce qui indique que l'origine des participantes a un effet significatif sur la valeur du DÉV. Les résultats pour le *DÉV* x *Lieu d'articulation* sont de [F=3.560, p=0,041], ce qui signifie que ces derniers ont aussi eu un effet significatif sur le DÉV. Puis, pour les occlusives non-voisées, les résultats sont de [F=4.197, p=0.049] avec les variables *DÉV* x *Origine des participantes*, ce qui indique que l'origine des participantes a aussi un effet significatif sur la valeur du DÉV. Ensuite, les résultats du *DÉV* x *Lieu d'articulation* sont de [F=3.701, p=0.037], ce qui signifie que ces derniers ont aussi eu un effet significatif sur le DÉV. Ainsi, une différence de production entre natifs et non-natifs est observée à la fois pour les occlusives voisées et pour les non-voisées. De plus, le lieu

d'articulation aurait aussi une influence sur la production, et certaines occlusives sont prononcées de façon plus proche de celle des natives que d'autres.

### 4.1.2 Le pourcentages de prévoisement

Afin de vérifier l'hypothèse de départ, soit que les apprenants coréens présentent des difficultés à produire le prévoisement des occlusives voisées du français, le taux de production du prévoisement de ces consonnes a été vérifié. Les tableaux qui suivent présentent le pourcentage de prévoisement des consonnes occlusives /b/, /d/ et /g/, selon les participantes, pour les mots placés en début de phrase et en fin de phrase. Pour les consonnes voisées, les valeurs « Oui » sont celles présentant un prévoisement, les valeurs « Non » sont celles prononcées avec un délai de voisement court, et les données « Rup. » (pour « Rupture ») sont celles dont la production a commencé avec du prévoisement, mais dont le prévoisement s'est rompu avant le relâchement de la consonne. Pour les consonnes non-voisées, la catégorie « Oui » signifie que le voisement s'enchaine à la suite de la voyelle précédente, la catégories « - » indique la présence d'une rupture du voisement de moins de 10 millisecondes devant l'explosion de la consonne, et « + » indique une rupture de voisement de plus de 10 millisecondes avant l'explosion de la consonne.

| | **/b/** | | | **/d/** | | | **/g/** | | | **Total** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Oui (%)** | **Rup. (%)** | **Non (%)** | **Oui (%)** | **Rup. (%)** | **Non (%)** | **Oui (%)** | **Rup. (%)** | **Non (%)** | **Oui (%)** | **Rup. (%)** | **Non (%)** |
| **F2** | 31 | 69 | 0 | 39 | 62 | 0 | 23 | 69 | 8 | 31 | 67 | 3 |
| **F3** | 92 | 8 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| **F4** | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 |
| **F5** | 39 | 62 | 0 | 23 | 77 | 0 | 15 | 85 | 0 | 26 | 74 | 0 |
| **F6** | 100 | 0 | 0 | 100 | 0 | 0 | 92 | 8 | 0 | 97 | 3 | 0 |
| **MF** | 72 | 28 | 0 | 72 | 28 | 0 | 66 | 32 | 2 | 70 | 29 | 1 |
| **C1** | 97 | 3 | 0 | 80 | 3 | 18 | 31 | 26 | 44 | 69 | 10 | 21 |
| **C2** | 92 | 8 | 0 | 85 | 8 | 8 | 41 | 8 | 51 | 45 | 5 | 50 |
| **C3** | 72 | 28 | 0 | 72 | 28 | 0 | 51 | 49 | 0 | 50 | 50 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **C4** | 39 | 36 | 26 | 10 | 64 | 26 | 18 | 62 | 21 | 22 | 54 | 24 |
| **C5** | 82 | 3 | 15 | 92 | 0 | 8 | 69 | 10 | 21 | 81 | 4 | 15 |
| **C6** | 69 | 5 | 26 | 69 | 21 | 10 | 33 | 23 | 44 | 57 | 16 | 27 |
| **C7** | 46 | 18 | 36 | 56 | 15 | 28 | 44 | 5 | 51 | 49 | 13 | 39 |
| **MC** | 71 | 14 | 15 | 66 | 20 | 14 | 41 | 26 | 33 | 53 | 22 | 25 |

Tableau 16 : Taux de production du prévoisement en début de phrase (en pourcentages)
Légende : Rup. = rupture de voisement, MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

| | **/b/** | | | **/d/** | | | **/g/** | | | **Total** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Oui (%)** | **- (%)** | **+ (%)** | **Oui (%)** | **- (%)** | **+ (%)** | **Oui (%)** | **- (%)** | **+ (%)** | **Oui (%)** | **- (%)** | **+ (%)** |
| **F2** | 54 | 23 | 23 | 8 | 39 | 54 | 15 | 46 | 39 | 26 | 36 | 39 |
| **F3** | 69 | 31 | 0 | 62 | 39 | 0 | 77 | 23 | 0 | 69 | 31 | 0 |
| **F4** | 100 | 0 | 0 | 85 | 15 | 0 | 85 | 15 | 0 | 90 | 10 | 0 |
| **F5** | 23 | 46 | 31 | 8 | 54 | 39 | 15 | 39 | 46 | 15 | 46 | 39 |
| **F6** | 77 | 23 | 0 | 62 | 23 | 15 | 85 | 0 | 15 | 74 | 15 | 10 |
| **MF** | 65 | 25 | 0 | 45 | 34 | 22 | 55 | 25 | 20 | 55 | 28 | 17 |
| **C1** | 72 | 8 | 21 | 39 | 5 | 56 | 23 | 10 | 67 | 44 | 8 | 48 |
| **C2** | 82 | 5 | 13 | 46 | 28 | 26 | 46 | 33 | 21 | 58 | 22 | 20 |
| **C3** | 41 | 26 | 33 | 39 | 36 | 26 | 15 | 31 | 54 | 32 | 31 | 38 |
| **C4** | 15 | 13 | 72 | 8 | 5 | 87 | 0 | 0 | 100 | 8 | 6 | 86 |
| **C5** | 97 | 3 | 0 | 77 | 15 | 8 | 56 | 36 | 8 | 77 | 18 | 5 |
| **C6** | 97 | 0 | 3 | 100 | 0 | 0 | 95 | 3 | 3 | 97 | 2 | 1 |
| **C7** | 72 | 26 | 3 | 82 | 10 | 8 | 62 | 28 | 10 | 72 | 21 | 7 |
| **MC** | 68 | 11 | 21 | 56 | 14 | 30 | 42 | 20 | 37 | 55 | 15 | 29 |

Tableau 17 : Taux de production du prévoisement en fin de phrase (en pourcentages)
Légende : - – moins de 10 ms, + – plus de 10 ms, MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

Pour les mots en début de phrase, parmi les natives, une seule participante a produit une itération non-voisée, soit la participante F2. Celle-ci présente d'ailleurs de nombreuses itérations dont le voisement s'interrompt avant l'explosion de la consonne, et il en est de même de la participante F5. En observant les données démographiques des participantes natives (Tableau 8), il est possible de formuler l'hypothèse que ces différences sont observées parce que ces deux participantes sont les seules ayant vécu à l'étranger pendant deux ans et plus. De plus, la participante F2 est née au Cameroun, et n'a déménagé et vécu à Paris qu'à partir de ses 8 ans. Ceci pourrait avoir eu une influence sur la production de ses consonnes.

Parmi les participantes coréennes, mis à part la candidate C3, toutes les participantes coréennes ont produit des itérations non-voisées, et ce, dans diverses proportions. La consonne /g/ est celle dont le prévoisement a été le moins produit, alors que la consonne /b/ est celle dont la production du prévoisement a été réussie dans les plus grandes proportions. Pour les mots en fin de phrase, la consonne /b/ est aussi celle qui présente le moins de ruptures de voisement, tant chez les participantes natives que coréennes. Le fait que la consonne /g/ est celle pour laquelle il est le plus difficile de produire le prévoisement corrobore avec les résultats obtenus par Landron (2017, p. 334) et Ohala (1983, cité par Landron, 2017, p. 334), dans leurs recherches faites auprès d'apprenants sinophones[19].

Il est possible d'observer que les locutrices natives produisent, elles aussi, des itérations avec une rupture du voisement en début de phrase, ainsi que des itérations avec de brèves ruptures de moins de 10 secondes en fin de phrase. En supposant que ces itérations soient néanmoins comprises par les autres natifs, il est possible de poser l'hypothèse que ce type de productions par les locutrices coréennes seraient, elles aussi, bien interprétées. Ce seraient donc plutôt les consonnes voisées produites sans prévoisement (en début de phrase), ou celles dont la pause du prévoisement dure plus de 10 millisecondes (en fin de phrase), qui risqueraient d'être inintelligibles pour les locutrices natives. De plus, à la suite de ces résultats, il est possible de poser l'hypothèse que la consonne /b/, dont la production du prévoisement est la plus réussie par les apprenantes coréennes, sera la consonne voisée la plus intelligible. Au contraire, la consonne /g/ devrait être celle qui sera la moins bien reconnue par les locuteurs natifs. Ces deux hypothèses seront vérifiées à la section suivante.

[19] Les apprenants sinophones présentent eux-aussi des difficultés à percevoir et à produire le contraste de voisement des occlusives du français.

### 4.1.3 Les résultats du test d'intelligibilité

Les résultats du test d'intelligibilité sont composés de la moyenne en pourcentage du nombre d'itérations ayant été correctement comprises par l'ensemble des évaluatrices selon chaque consonne et leur position dans la phrase. Les deux tableaux suivants présentent les résultats, d'abord pour les consonnes voisées, puis pour les consonnes non-voisées en prenant en compte leur position dans la phrase. Le test comportait les itérations de toutes les participantes coréennes, ainsi que celles des participantes F2 et F4. Cette denière représente une « native idéale », puisqu'elle a produit très peu de données avec rupture de voisement, et que ces ruptures, observées seulement en fin de phrase, durent toutes moins de 10 secondes. F2, quant à elle, a été rajoutée au test sous le poids du questionnement suivant : malgré qu'elle ait produit de nombreuses données avec des ruptures de voisement courtes et longues, sera-t-elle néanmoins comprise aisément par les évaluatrices et sera-t-elle aussi mieux comprise que les participantes coréennes?

| | **/b/ début** | **/b/ fin** | **/d/ début** | **/d/ fin** | **/g/ début** | **/g/ fin** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **C1** | 100 % | 97 % | 94 % | 94 % | 88 % | 100 % |
| **C2** | 100 % | 100 % | 100 % | 92 % | 94 % | 94 % |
| **C3** | 92 % | 64 % | 97 % | 100 % | 97 % | 97 % |
| **C4** | 89 % | 92 % | 83 % | 89 % | 97 % | 88 % |
| **C5** | 89 % | 94 % | 89 % | 100 % | 94 % | 100 % |
| **C6** | 92 % | 100 % | 94 % | 100 % | 91 % | 100 % |
| **C7** | 71 % | 100 % | 92 % | 97 % | 79 % | 100 % |
| **MC** | 90 % | 92 % | 93 % | 96 % | 91 % | 97 % |
| **F2** | 100 % | 97 % | 88 % | 100 % | 94 % | 100 % |
| **F4** | 100 % | 100 % | 97 % | 94 % | 100 % | 100 % |
| **MF** | 100 % | 99 % | 93 % | 97 % | 97 % | 100 % |

Tableau 18 : Résultats du test d'intelligibilité pour les occlusives voisées
Légende : MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

| | **/p/ début** | **/p/ fin** | **/t/ début** | **/t/ fin** | **/k/ début** | **/k/ fin** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **C1** | 83 % | 83 % | 44 % | 83 % | 58 % | 64 % |
| **C2** | 89 % | 97 % | 86 % | 89 % | 88 % | 91 % |
| **C3** | 64 % | 92 % | 78 % | 86 % | 76 % | 79 % |
| **C4** | 86 % | 97 % | 89 % | 97 % | 85 % | 85 % |
| **C5** | 89 % | 86 % | 92 % | 97 % | 88 % | 79 % |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **C6** | 81 % | 89 % | 86 % | 89 % | 64 % | 67 % |
| **C7** | 77 % | 92 % | 61 % | 94 % | 67 % | 88 % |
| **MC** | 81 % | 91 % | 77 % | 91 % | 75 % | 79 % |
| **F2** | 94 % | 97 % | 92 % | 92 % | 94 % | 94 % |
| **F4** | 86 % | 100 % | 97 % | 94 % | 100 % | 97 % |
| **MF** | 90 % | 99 % | 94 % | 93 % | 97 % | 95 % |

Tableau 19 : Résultats du test d'intelligibilité pour les occlusives non-voisées
Légende : MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

Les résultats de ce test démontreraient que les deux participantes natives ont généralement été mieux comprises que les participantes coréennes. Afin de vérifier la validité de cette observation, le test ANOVA a été fait trois fois. La première fois, il a été réalisé avec pour variable dépendante la *Moyenne du test d'intelligibilité* de chaque participante, et pour variables indépendantes, la *Consonne* (/b/, /p/, /d/, /t/, /g/, et /k/) et le *Groupe de participantes* (coréennes, F2 et F4 : les participantes françaises ont été prises en compte séparément, puisqu'elles sont présentes dans le test pour des raisons différentes). Le résultat de ce premier calcul est de [F=7.503, p=0.001] : la variable *Groupe de participantes* a donc un effet significatif sur le résultat du test de compréhension. Cependant, le résultat de l'effet de la *Consonne* sur la moyenne ne montre pas d'effet significatif : [F=0.698, p=0.736]. Le deuxième test, quant à lui, prend en compte le *Type de consonne*, voisée ou non-voisée, plutôt que la consonne seule. L'effet du *Groupe de participantes* est ici toujours significatif, [F=7.865, p=0.001], et le *Type de consonne* (voisé/non-voisé) présente, lui aussi, un effet significatif sur la moyenne du test d'intelligibilité : [F=4.551, p=0.035]. Finalement, le troisième test ANOVA a été exécuté en remplaçant le *Type de consonne* par la position du mot dans la phrase, au début ou à la fin. Ici, l'effet du *Groupe de participantes* est significatif avec une valeur de [F=6.556, p=0.002], mais l'effet de la position dans la phrase n'est pas significatif à [F=1.452, p=0.002]. Les deux seules variables ayant donc un effet sur la moyenne du test d'intelligibilité sont donc le groupe de participantes et le voisement.

On peut conclure en observant les résultats que les deux locutrices natives ont mieux été comprises que les locutrices coréennes, et que malgré ses productions de consonnes voisées déviantes, la participante F2 a tout de même généralement été mieux comprise, elle aussi. On peut aussi conclure qu'il y a une différence d'intelligibilité entre les productions des occlusives voisées et non-voisées. Cependant, bien que les observations jusqu'ici montrent une différence de production du prévoisement des consonnes occlusives voisées entre les locutrices natives et non-natives, ce ne sont pas ces consonnes qui se sont avérées le moins intelligibles pour les locutrices natives évaluatrices. En effet, les résultats montrent que ce sont plutôt les occlusives non-voisées produites par les apprenantes coréennes qui sont perçues de façon erronée et méprises pour des consonnes voisées. Il est possible ici de répondre à la première question de recherche, à savoir si les consonnes occlusives voisées du français prononcées par des apprenants coréens tendent à être méprises pour des consonnes non-voisées par les locuteurs natifs. La réponse à cette question serait négative : ce sont plutôt les consonnes non-voisées qui seraient le plus souvent perçues comme étant voisées. Ces résultats sont en accord avec les prédictions du SLM, à savoir que la différence minimale entre les occlusives non-voisées du français et du coréen causerait des difficultés.

De plus, au contraire de ce qui a été supposé à la section précédente, bien que le prévoisement de la consonne /b/ soit celui avec le meilleur taux de production, et que la consonne /g/ soit celle avec le taux de plus faible, tant en début qu'en fin de phrase, les moyennes du test d'intelligibilité pour ces deux consonnes sont très similaires. En fait, les itérations des apprenantes coréennes de /g/ en fin de phrase sont même légèrement plus intelligibles que leurs itérations de la consonne /b/ dans la même position. De plus, on peut constater que les occlusives des mots placés en fin de phrase sont plus intelligibles que les occlusives placées au début de la phrase.

Les résultats du test d'intelligibilité sont plutôt à l'opposé des résultats obtenus par Kim H. Z. (2007). Dans cette recherche, ce sont les consonnes non-voisées qui avaient été le moins bien comprises. D'ailleurs, l'ensemble des résultats obtenus montrait une moyenne d'intelligibilité nettement inférieure aux présents résultats, et ce, pour toutes les consonnes (Kim H. Z., 2007, p. 102). Cependant, les apprenants ayant participé à cette étude étaient débutants (Kim H. Z., 2007, p. 99). Il serait donc possible de poser l'hypothèse que l'intelligibilité des consonnes occlusives voisées prononcées par des apprenants coréens s'améliore plus rapidement, au fil de l'apprentissage, que l'intelligibilité des occlusives non-voisées.

Par ailleurs, il est possible que ce soit effectivement les consonnes voisées prononcées sans prévoisement en début de phrase qui aient été mal interprétées, puisque les locutrices coréennes avec les plus faibles taux de prévoisement sont généralement aussi celles présentant les plus faibles résultats d'intelligibilité des consonnes voisées. De plus, les apprenantes coréennes qui présentent le plus de cas de rupture de voisement (de plus et de moins de 10 millisecondes) en fin de phrases sont aussi celles avec les taux d'intelligibilité les plus bas pour ces consonnes. À la section suivante seront donc présentées les moyennes de DÉV pour les consonnes voisées et pour les consonnes non-voisées afin de vérifier quels types de productions pourraient avoir été mal compris par les évaluatrices.

### 4.1.4 Les moyennes du DÉV

Le tableau suivant présente les résultats de la moyenne du DÉV des participantes selon les consonnes.

| | /b/ | /p/ | /d/ | /t/ | /g/ | /k/ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **F2** | -128 | 36 | -123 | 35 | -65 | 55 |
| **F3** | -139 | 41 | -119 | 45 | -133 | 59 |
| **F4** | -114 | 39 | -109 | 50 | -122 | 62 |
| **F5** | -146 | 55 | -145 | 40,5 | -131 | 59 |
| **F6** | -136 | 35 | -124 | 36 | -122 | 54 |
| **MF** | -133 | 41 | -124 | 41 | -115 | 58 |
| **C1** | -124 | 20 | -76 | 22 | -18 | 39 |
| **C2** | -101 | 74 | -115 | 55 | -37 | 73 |
| **C3** | -121 | 41 | -122 | 52 | -115 | 63 |
| **C4** | -42 | 36 | -8 | 42 | -4 | 59 |
| **C5** | -82 | 10 | -96 | 16 | -57 | 22 |
| **C6** | -72 | 11 | -84 | 13 | -20 | 26 |
| **C7** | -43 | 22 | -64 | 17 | -9 | 37 |
| **MC** | -84 | 30 | -81 | 31 | -37 | 45 |

Tableau 20 : Moyenne du DÉV selon les consonnes et les participantes
Légende : MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

Les résultats des participantes françaises, à gauche, sont plutôt réguliers, mais ces DÉV sont légèrement plus longs que les moyennes attendues pour les francophones natifs, et ce, malgré le résultat plus bas que la moyenne de la participante F2. Deux facteurs expliquent d'ailleurs cette moyenne plus basse. Premièrement, 9 de ses itérations sur 14 présentent une rupture de voisement et n'ont donc pas pu être prises en compte. Deuxièmement, sur ces quatre itérations restantes, l'une d'entre elles présente un DÉV positif, le seul DÉV positif pour l'ensemble des consonnes voisées des locutrices natives.

Les résultats des apprenantes coréennes sont beaucoup moins uniformes. De plus, les DÉV des participantes C1, C5, C6 et C7, et la moyenne totale des DÉV des participantes coréennes sont plus courts que ceux des participantes françaises, tant pour les occlusives voisées que non-voisées. Les résultats par rapport aux occlusives voisées mènent aux mêmes conclusions que les résultats de l'analyse de la variance et du pourcentage du prévoisement. La consonne /g/ est celle dont le DÉV dévie le plus de la moyenne native, alors que le DÉV de /b/ est celui qui s'en rapproche le plus. Le prévoisement de la consonne /g/ serait donc plus difficile à produire pour

les apprenantes coréennes, alors que le prévoisement de /b/ semble plus facile. Les résultats par rapport aux consonnes non-voisées, quant à eux, contrastent avec les résultats obtenus par Kim H. Z. (2003). Dans le cadre de cette expérience, la durée des occlusives sourdes prononcées par des apprenants coréens était au contraire généralement plus longue que celle des locutrices natives. L'auteure avait attribué ces différences à une potentielle hypercorrection de la part des apprenants, ceci due au format de la tâche (Kim H. Z., 2003, p. 153). Ainsi, la différence entre les résultats obtenus dans le cadre de cette expérience et le cadre de la présente étude pourrait être expliquée par des formats de tâche différents.

Cependant, le test d'intelligibilité a révélé que ce seraient plutôt les consonnes non-voisées prononcées par des apprenants coréens qui tendent à être perçues comme étant voisées. Ceci mène au questionnement suivant : quelles sont la ou les différence(s) entre les occlusives non-voisées prononcées par des apprenants coréens qui sont perçues comme étant non-voisées et celles qui sont plutôt perçues comme étant voisées par des locuteurs natifs? Les résultats montrant des productions de consonnes non-voisées au DÉV beaucoup plus courts que pour les francophones mènent à penser que la longueur du DÉV des consonnes non-voisées pourrait avoir un impact sur la compréhension des consonnes occlusives du français par les locuteurs natifs. Les longueurs moyennes des DÉV des consonnes ont donc été comparées entre elles selon le nombre d'évaluations correctes reçues.

| **Nombre d'identifications correctes** | **/p/ (ms)** | **/t/ (ms)** | **/k/ (ms)** |
|---|---|---|---|
| **0** | 20 | 17 | 38 |
| **1** | 18 | 28 | 36 |
| **2** | 22 | 23 | 41 |
| **3** | 34 | 36 | 54 |

Tableau 21 : Moyenne du DÉV des occlusives non-voisées selon leur nombre d'évaluations correctes reçues

Le nombre d'évaluations correctes augmente effectivement en général avec la moyenne du DÉV, sauf pour le nombre de bonnes réponses « 1 » et « 2 » pour les consonnes /p/ et /t/. Néanmoins, pour vérifier la validité de cette hypothèse, le résultat de DÉV de chacun des mots prononcés par chacune des participantes ainsi que la moyenne de leur évaluation ont été soumis à deux tests ANOVA, la variable dépendante pour chacun des deux tests étant le *Résultat du test d'intelligibilité*. Le premier test a été fait avec les variables *Résultat du test d'intelligibilité* x *DÉV* x *Mot prononcé* x *Participante* (C1 à C7). L'effet du *Mot prononcé* sur le *Résultat du test* a été significatif, [F=4.847, p=0.000], de même que l'effet du *DÉV* sur le *Résultat du test* : [F=2.311, p=0.023]. La combinaison des facteurs *Participante* et *Mot* a aussi eu un effet significatif à [F=3.703, p=0.018], mêmes si la variable *Participante* n'a pas eu d'effet à elle seule : [F=1.909, p=0.134]. Le second test a été fait en retirant la variable *Participante.* Selon les résultats de ce second test, la variable *Mot* a eu un effet significatif à [F=3.697, p=0.000], le *DÉV* a eu un effet significatif à [F=1.868, p=0.004], et la combinaison des facteurs *Mot* x *DÉV* a eu un effet significatif à [F=2.216, p=0.000]. On peut donc en conclure que la longueur du DÉV des occlusives non-voisées produites par les apprenantes coréennes a effectivement eu un impact sur l'intelligibilité de ces consonnes.

Il est possible de proposer une seconde hypothèse qui pourrait aussi expliquer pourquoi les consonnes non-voisées, particulièrement les plus courtes, peuvent être mal perçues par les locuteurs natifs. En français, il n'y a qu'un seul type d'occlusives à court délai (/p, t, k/), alors qu'il en existe deux en coréen, les *fortis* (/p* t* k*/) et les *lenis* (/p, t, k/). Or, les occlusives *fortis* sont prononcées avec un DÉV plus court, qui semble généralement correspondre au DÉV des productions en français des occlusives non-voisées de la plupart des participantes. Cependant, les longueurs du DÉV des *fortis* et des *lenis* n'est pas la seule différence que l'on retrouve entre ces deux types de consonnes, et tel que mentionné précédemment, la différence dont font

mention le plus souvent les auteurs est la tension, mais les *fortis* présentent aussi plusieurs caractéristiques phonétiques qui leur sont propres (Yu Cho, 2016, paragr. 3). Il est donc possible que ce soit la tension et/ou l'une de ces autres caractéristiques particulières qui fassent en sorte que les *fortis* pourraient perçues par les locuteurs natifs comme étant voisées. Cependant, les données des enregistrements ne permettent pas de savoir si la tension et/ou d'autres caractéristiques propres aux consonnes *lenis* pourraient être responsables des erreurs d'intelligibilité.

Par ailleurs, puisque les caractéristiques phonétiques des occlusives *fortis* du coréen ne font pas l'unanimité parmi les chercheurs, il se pourrait que l'une, ou plusieurs, de ces autres caractéristiques qui leur sont particulières fasse aussi partie des raisons pour lesquelles les consonnes non-voisées du français, prononcées par les Coréennes, ont été mal perçues par les locutrices natives.

### 4.1.5 L'analyse des productions de logatomes

La production de logatome a ici été observée en tant que piste de solution pour aider les apprenantes coréennes à produire le prévoisement. La production des consonnes voisées a été observée dans deux positions : au début du logatome, la première consonne présente au milieu du logatome (milieu 1) et la seconde consonne prononcée au milieu du logatome (milieu 2). Le tableau suivant présente les taux, en pourcentages, de production des consonnes avec un voisement continu (sans rupture avant l'explosion).

| | Milieu 1 | | | Milieu 2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **/b/ (%)** | **/d/ (%)** | **/g/ (%)** | **/b/ (%)** | **/d/ (%)** | **/g/ (%)** |
| C1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| C2 | 22 | 33 | 22 | 0 | 22 | 0 |
| C3 | 22 | 55 | 55 | 77 | 77 | 55 |
| C4 | 44 | 22 | 55 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| C5 | 11 | 11 | 22 | 55 | 33 | 33 |
| C6 | 33 | 22 | 22 | 44 | 22 | 22 |
| C7 | 77 | 33 | 55 | 66 | 44 | 22 |
| M | 29 | 24 | 34 | 36 | 26 | 19 |

Tableau 22 : Taux de voisement continu dans les logatomes (en pourcentages)
Légende : M = Moyenne

L'hypothèse derrière ce test était qu'il serait plus facile pour les apprenantes coréennes de produire du prévoisement en enchainant celui-ci au voisement d'une voyelle précédente, étant donné que, selon les recherches, certains locuteurs coréanophones auraient tendance à produire du prévoisement dans ce type de contexte. Selon les résultats obtenus ici, ce ne serait pas une piste valide. Mis à part C3 et C7, les participantes n'enchainent le voisement qu'à moins de 40 %. Les participantes C2 et C4 n'ont d'ailleurs produit aucun prévoisement pour les consonnes « /d/ milieu 2 » et « /g/ milieu 2 », et la participante C1 n'a produit aucune consonne prévoisée. Selon les résultats obtenus ici, il ne s'agirait donc pas d'un contexte facilitant.

## 4.2 La perception

Le tableau suivant présente les résultats en pourcentage pour la perception des consonnes occlusives du français.

| | **/b/** | **/p/** | **/d/** | **/t/** | **/g/** | **/k/** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **F2** | 87 % | 87 % | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |
| **F3** | 93 % | 87 % | 100 % | 73 % | 100 % | 93 % |
| **F4** | 93 % | 80 % | 100 % | 100 % | 100 % | 100 % |
| **F5** | 87 % | 80 % | 100 % | 73 % | 100 % | 100 % |
| **F6** | 93 % | 87 % | 100 % | 93 % | 100 % | 100 % |
| **MF** | 91 % | 84 % | 100 % | 88 % | 100 % | 99 % |
| **C1** | 80 % | 80 % | 100 % | 87 % | 73 % | 100 % |
| **C2** | 87 % | 80 % | 100 % | 93 % | 100 % | 100 % |
| **C3** | 60 % | 87 % | 100 % | 100 % | 73 % | 87 % |
| **C4** | 93 % | 87 % | 100 % | 87 % | 100 % | 93 % |
| **C5** | 87 % | 87 % | 100 % | 87 % | 80 % | 100 % |
| **C6** | 73 % | 87 % | 100 % | 60 % | 87 % | 80 % |
| **C7** | 100 % | 33 % | 100 % | 60 % | 100 % | 53 % |
| **MC** | 83 % | 77 % | 100 % | 81 % | 90 % | 86 % |

Tableau 23 : Résultats en pourcentage du test de perception
Légende : MF = Moyenne français, MC = Moyenne coréen

Le test ANOVA a calculé pour ces résultats en prenant pour variables le *Groupe de participantes* (Coréennes ou Françaises) et la *Consonne*. L'effet du *Groupe de participantes* sur le résultat du test est significatif : [F=6.796, p=0.012]. L'effet de la *Consonne* sur le résultat du test est aussi significatif : [F=4.162, p=0,003]. Il y aurait donc une différence significative entre les résultats des natives françaises et des apprenantes coréennes. De plus, certaines consonnes ont significativement été mieux comprises que d'autres.

Les consonnes /d/ et /g/ ont généralement été très bien comprises par l'ensemble des participantes. Les consonnes /t/ et /p/ ont été un peu plus difficiles à percevoir pour les participantes natives, bien qu'il faille noter que F5 a mentionné avoir cliqué par erreur sur le mauvais bouton à deux reprises après avoir entendu l'un des mots commençant par /p/. En observant les moyennes, on peut constater que pour les deux groupes, les consonnes voisées ont été mieux perçues que les consonnes non-voisées. Les deux groupes présentent donc une tendance à percevoir certaines consonnes non-voisées comme étant voisées. De plus, c'est la paire /b/ et /p/ qui a été la moins bien comprise par les deux groupes de participantes, même si la consonne /b/ est celle dont le prévoisement le plus réussi par les apprenantes coréennes. Cette difficulté plus prononcée à distinguer les consonnes /b/ et /p/ avait aussi été relevée par Kim H. Z. (2007, p. 103).

L'hypothèse de départ postulait qu'il serait difficile pour les apprenantes coréennes de percevoir correctement les consonnes occlusives voisées du français. Cependant, selon les résultats de ce test, ces consonnes voisées ont été plutôt correctement identifiées par les apprenantes. Ce sont plutôt les occlusives non-voisées qui ont été perçues plus difficilement. Il est ainsi possible de répondre à la seconde question de recherche : les apprenantes coréennes présentent certaines difficultés à percevoir le contraste de voisement des occlusives du français, difficulté qui proviendrait d'une

tendance à identifier certaines occlusives non-voisées comme étant voisées.

## 4.3 La perception et la production

La présence d'une relation entre perception et production sera d'abord vérifiée grâce au test *r* de Pearson, puis les résultats en perception et en production seront mis en relation avec certains facteurs démographiques.

### 4.3.1 Le test *r* de Pearson

Afin de vérifier la présence d'une relation entre perception et production, les résultats du test d'intelligibilité et de perception ont été soumis au test *r* de Pearson. Ce test est utilisé pour vérifier la présence d'une relation entre deux variables, sans la nécessité d'identifier une variable dépendante et indépendante (UdeS, s.d.). Les résultats du test *r* de Pearson ne révèlent pas de relation significative entre les résultats des tests d'intelligibilité et de perception : [$r(40)=0.056$, $p=0.724$]. On peut donc répondre à la troisième question de recherche : selon les résultats de cette recherche, il n'y aurait pas de relation significative entre la perception et la production.

De tels résultats étaient attendus après le détail des résultats présentés aux sections précédentes : les participantes coréennes ayant eu les résultats en production les plus similaires aux natifs et ayant produit le prévoisement le plus souvent ne sont généralement pas les mêmes participantes que celles ayant eu les résultats les plus élevés au test de perception.

### 4.3.2 La prise en compte des facteurs démographiques

Cette section a pour but d'explorer les facteurs démographiques (l'âge, le temps d'apprentissage, etc.) qui ont pu avoir influencé les performances en perception et en production des participantes coréennes. La participante C2 est celle qui a été, en général, la plus intelligible. En perception, ce sont les participantes C2 et C4 qui ont le mieux performé. Le fait que C2 soit la participante ayant vécu à l'étranger le plus longtemps (7 ans au Canada dans un milieu anglophone) et qu'elle ait vécu en France pendant 3 ans pourrait expliquer sa performance, tant en perception qu'en production. C2 est aussi la candidate dont les motivations sont les plus variées, c'est la seule qui ait reçu un entrainement spécifique en prononciation, et c'est celle qui a le plus d'occasions variées d'entendre la langue et de communiquer en français. Dans le cas de C4, elle a aussi vécu à l'étranger, soit aux États-Unis pendant 2 ans, mais elle n'a jamais vécu en France. Ceci pourrait expliquer que sa perception soit ainsi meilleure que sa production. Avoir vécu à l'étranger, particulièrement dans un milieu francophone, semble donc avoir eu un impact positif.

Par ailleurs, la participante coréenne C3 est la seule qui n'ait produit aucune itération non-voisée des consonnes /b, d, g/. Il s'agit aussi de la candidate ayant commencé à apprendre le français le plus jeune (16 ans) et celle qui a étudié le français le plus longtemps de façon continue (la candidate C7 ayant étudié la langue de façon interrompue). Ceci montrerait que la production du voisement des occlusives voisées tend à se stabiliser au fil de l'apprentissage.

# CHAPITRE 5. PISTES PÉDAGOGIQUES

Tout d'abord, les pistes pédagogiques par rapport à l'enseignement de la prononciation en général seront explorées. Puis, seront présentées des pistes pédagogiques par rapport aux consonnes occlusives du français.

## 5.1 Pour l'enseignement de la prononciation

En observant les résultats de l'étude ainsi que les réponses au questionnaire démographique, il a été constaté que plusieurs apprenantes présentent des difficultés de prononciation, et ce, malgré de nombreuses années d'apprentissage du français. Ces difficultés pourraient être causées par un manque de correction, pas seulement en contexte de lecture, mais aussi en contexte de production orale. En effet, une absence de correction mène à une répétition d'habitudes (*patterns*) articulatoires non-natifs, en plus de développer des représentations perceptuelles générées par leur propre prononciation fautive (Derwing et Munro, 2015, p. 51). Il serait donc important que la prononciation soit corrigée en classe, et ce, dès le début de l'apprentissage. D'ailleurs, à la suite de l'examen du manuel d'enseignement du français au lycée, on constate que les différents sons à travailler sont répartis sur deux ans, et les consonnes occlusives ne sont vues que lors de la deuxième année. Ainsi, lorsque l'un des sons pouvant poser un problème est finalement vu en classe, des mauvaises habitudes phonologiques peuvent s'être déjà formées, et il pourrait donc devenir très difficile de les corriger (Derwing et Munro, 2015, p. 51). Milhaud (2020, p. 121) arrive à des conclusions similaires : « Pour avoir enseigné à des étudiants débutants avec toutes sortes de manuels et de méthodes depuis vingt ans, nous pouvons avancer que ce n'est pas tant le nombre d'heures qui semble décisif[,] mais bien les pratiques de classe[.] [P]lus tôt un étudiant se trouve confronté avec

un oral authentique et une correction adéquate de la part de l'enseignant, plus il a de chances de parfaire sa prononciation » (Milhaud, 2020, p. 121).

De plus, l'importance de toujours corriger les apprenants au fur et à mesure se doit d'être de nouveau soulignée. En effet, selon l'hypothèse du seuil d'activation de Paradis (2004), il est nécessaire qu'un item nouveau soit utilisé de façon intensive et régulière pour que l'apprenant soit capable de l'utiliser avec aisance (Paradis, 2004, p. 28).

Par ailleurs, le manque d'informations et le manque d'exercices par rapport à la prononciation des phonèmes du français dans les manuels sont aussi remarqués. Il semble donc qu'il serait pertinent de développer le volet prononciation de ces manuels ou d'utiliser des manuels complémentaires pour la prononciation.

Qui plus est, il était supposé que des difficultés seraient observées pour la production et la perception des occlusives voisées, mais les résultats obtenus ne s'accordent pas avec cette idée de départ. Une hypothèse qui pourrait expliquer de tels résultats serait que le travail qui a été fait en classe par rapport aux consonnes occlusives se serait concentré sur les occlusives voisées uniquement, et que peu ou aucun travail n'aurait été fait par rapport aux occlusives non-voisées. Si tel est le cas, il serait nécessaire que ces deux types de consonnes soient toutes deux travaillées en classe.

Ensuite, en consultant le CESLE par rapport à l'évaluation de la prononciation du français dans les lycées et les collèges, on constate un manque de précision par rapport au standard qui est attendu de la prononciation des apprenants du FLE. Il pourrait être pertinent que le CESLE entame un tournant similaire à celui pris par le CECRL et décide de prioriser l'intelligibilité comme critère d'évaluation de la prononciation.

Également, l'enseignement de la prononciation est un savoir-faire, qui nécessite donc, bien entendu, une base de connaissances en phonétique et phonologie, mais aussi un enseignement axé sur la pratique. Cependant, en majorité, ni les enseignants natifs français ni les enseignants coréens ne seraient formés pour pouvoir corriger la prononciation de leurs apprenants. Il serait donc nécessaire d'ajouter un cours axé sur cette compétence dans les cursus et de fournir une formation d'appoint pour les enseignants n'ayant jamais suivi de cours en la matière. De plus, dans le cas des étudiants coréens qui étudient l'enseignement du FLE, il pourrait être intéressant pour eux que le cours d'enseignement de la prononciation ait un double but, soit de leur permettre d'améliorer leur propre prononciation et d'apprendre à pouvoir utiliser les méthodes appliquées sur eux pour corriger leurs propres futurs apprenants. Un tel cours serait donc doublement axé sur la pratique, celle de la prononciation et celle de l'enseignement de la prononciation.

Finalement, Paradis (2009, p. 118) remarque que la phonologie est l'aspect langagier dont les probabilités d'acquisition sont les plus faibles. Cependant, comme il le mentionne aussi, les méthodes d'enseignement traditionnelles mènent principalement à apprendre les langues étrangères plutôt que de les acquérir (Paradis, 2004, p. 35). Ainsi, ces méthodes d'enseignement n'y auraient-elles pas aussi un rôle à jouer dans l'acquisition de la phonologie par des apprenants adultes? À ce titre, la seule approche créée en ayant comme objectif de former des habitudes linguistiques permettant d'acquérir les langues est l'approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2012, p. 97), mais les chercheurs se penchant sur cette méthode ne se concentrent pas sur l'acquisition de la phonologie. Il s'agit donc ici d'une piste de réflexion.

## 5.2 Pour la correction de la prononciation des consonnes occlusives du français

Selon les résultats obtenus, il faudrait non seulement travailler sur la perception des occlusives voisées, mais aussi travailler sur la perception des occlusives non-voisées. Il faudrait mener les apprenants à percevoir que les occlusives non-voisées du français et celles du coréen ne sont pas les mêmes afin d'aider les apprenants à mieux interpréter les occlusives non-voisées. Par ailleurs, selon les résultats obtenus ici par rapport à la relation entre perception et production, cet entrainement perceptif n'aiderait pas directement à la production, puisqu'il n'y aurait pas de relation entre perception et production. Cependant, il y a toujours la possibilité d'un effet indirect, mentionné par certains auteurs (Zampini, 1998 ; Hattori et Iverson, 2010 ; et Kartushina et Frauenfelder, 2014). Celce-Murcia et al. (2010) proposent d'ailleurs de commencer l'introduction de nouveaux sons en en travaillant la perception, avant d'enchainer avec des activités contrôlées, guidées et communicatives de production (Celce-Murcia et al., 2010, cité par Grant et Brinton, 2014, p. 243).

De plus, ces auteurs proposent d'enseigner la prononciation en corrigeant les apprenants en leur fournissant des informations concrètes sur les aspects articulatoires des sons qu'ils tentent de prononcer en utilisant des diagrammes et des activités kinesthésiques (Celce-Murcia et al., 2010, cité par Grant et Brinton, 2014, p. 244).

Aussi, puisque ce sont les productions dont le DÉV était plus proche des *fortis* qui ont été mal perçues, il semble que les enseignants de FLE gagneraient à insister sur le fait que les consonnes non-voisées du français se rapprochent plus des *lenis* que des *fortis*.

# CHAPITRE 6. CONCLUSION

Deux tests ont été menés auprès de cinq locutrices natives françaises et de sept apprenantes coréennes du français : un test de production et un test de perception. À la suite de ces tests, les productions des participantes coréennes et de deux des locutrices françaises ont été évaluées par trois évaluatrices, elles aussi françaises. Après l'analyse des résultats de ces tests, il est maintenant possible de résumer ces résultats en répondant aux questions de recherche :

Premièrement, avant de vérifier si les consonnes occlusives voisées du français, prononcées par des apprenants coréens, étaient intelligibles pour les locuteurs natifs francophones, leur production du prévoisement a été analysée. Les apprenantes coréennes ont en effet eu de la difficulté à prononcer les consonnes occlusives voisées du français avec un prévoisement constant, particulièrement en ce qui a trait à la consonne /g/. Les résultats des taux des occlusives voisées prononcées sans prévoisement sont les suivants (en ordre : apprenantes coréennes/natives françaises) : /b/ = 15 %/0 % ; /d/ = 14 %/0 %, /g/ = 33 %/2 %. Malgré tout, les consonnes occlusives voisées ont été relativement intelligibles pour les locutrices natives. Ce sont plutôt les occlusives non-voisées qui ont été comprises avec plus de difficulté par les locutrices natives. En effet, les moyennes du test d'intelligibilité pour des occlusives prononcées par les apprenantes coréennes sont les suivantes : /b/ = 91 %, /d/ = 94,5 %, /g/ = 94 %, /p/ = 86 %, /t/ = 84 % et /k/ = 77 %. Il s'est d'ailleurs avéré que les productions des occlusives non-voisées par les apprenantes coréennes étaient différentes de celles des natives. En effet, les moyennes de DÉV des consonnes occlusives, en comparant les résultats des natives à celles des apprenantes pour chaque consonne, sont les suivantes : /b/ = -133ms/-84ms, /d/ = -124ms/-81ms, /g/ = -115ms/-37ms, /p/ =

41ms/30ms, /t/ = 41ms/31ms et /k/ = 58ms/45ms. Les DÉV des occlusives voisées ne sont donc pas les seuls à être plus courts en moyenne, ceux des occlusives non-voisées le sont aussi.

Deuxièmement, il a été demandé si les apprenants coréens arrivaient à bien distinguer les consonnes occlusives voisées et non-voisées du français. Selon les résultats, les consonnes occlusives voisées ont généralement été bel et bien perçues comme voisées par les apprenantes. Cependant, les apprenantes coréennes ont aussi manifesté plus de difficultés à identifier correctement les consonnes non-voisées. Les résultats du test de perception se résument donc ainsi (natives/apprenantes) : /b/ = 91 %/83 %, /p/ = 84 %/77 %, /d/ = 100 %/ 100 %, /t/ = 88 %/81 %, /g/ = 100 %/90 %, et /k/ = 99 %/86 %. On peut y observer que les apprenantes coréennes tendent à percevoir certaines occlusives non-voisées comme étant voisées. On peut ainsi affirmer que le contraste voisé/non-voisé des occlusives du français n'est pas bien distingué par les apprenantes coréennes.

Troisièmement, les résultats des tests par rapport à la relation entre perception et production n'ont pas relevé de relation directe entre les deux. En effet, les résultats du *r* de Pearson sont de [r(40)=0.056, p=0.724]. Ainsi, selon ces résultats, il n'y aurait pas ici de relation entre perception et production.

La présente recherche comporte certaines limites. Premièrement, le nombre de participantes est limité. Deuxièmement, les participantes sont principalement de niveau intermédiaire et avancé, et il aurait été intéressant de pouvoir comparer leurs difficultés avec celles éprouvées par des apprenantes plus débutantes. Troisièmement, le test de perception était potentiellement trop court et il aurait peut-être fallu insérer d'autres mots afin qu'il soit plus difficile de comparer les sons cibles entre eux. Quatrièmement,

le nombre d'évaluatrices était aussi limité, et aucun évaluateur n'a pu être recruté.

Finalement, par manque de ressources, cette recherche ne portait que sur la prononciation en contexte de lecture à haute voix, aspect sur lequel les apprenants coréens qui ont étudié le français au lycée sont évalués. Si les participantes avaient aussi été évalués sur leur prononciation en contexte de production « libre » (sujet guidé par le chercheur), les productions auraient été potentiellement moins contrôlées et auraient pu être plus divergentes de celles des natives.

# BIBLIOGRAPHIE


Archibald, J. (1998). *Second language phonology (Vol. 17)*. John Benjamins Publishing.

Best, C.T., et Tyler, M.D. (2007). Nonnative and second-language speech perception: Commonali - ties and complementarities. In O.-S. Bohn et M. J. Munro (Eds.), *Language experience in second language speech learning* (pp. 13–34). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/lllt.17.07bes

Best, C. T., McRoberts, G. W., et Sithole, N. M. (1988). Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 14*, 345-360.

Caramazza, A., Yeni-Komshian, G. H., Zurif, E. B., et Carbone, E. (1973). The acquisition of a new phonological contrast: The case of stop consonants in French-English bilinguals. *The Journal of the Acoustical Society of America, 54*(2), 421-428.

Caramazza, A., et Yeni-Komshian, G. (1974). Voice onset time in two French dialects. *Journal of Phonetics, 2*, 239-245.

Carter, N., Leblanc, C., Olsen, M. J., Sigouin, C., et Tremblay, V. (2012). Un potentiel effet de l'origine géographique sur le délai d'établissement du voisement en français. *Communication, lettres et sciences du langage, 6*(1), 41-56.

Cho, T., Jun, S.A. et Ladefoged, P. (2002). Acoustic and aerodynamic correlates of Korean stops and fricatives. *Phonetics, 30(2)*, 193-202.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. Unité des Politiques linguistiques : Strasbourg, France.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL) : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Unité des Politiques linguistiques : Strasbourg, France.

Crochemore Restrepo, J. (2011). *Percepção e produção de aprendizes brasileiros de francês : o caso das vogais médias anteriores arredondadas* (Mémoire de maîtrise). Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis.

Davenport, M., et Hannahs, S. J. (2010). *Introducing phonetics and phonology*. Londre, Royaume Uni : Hodder Education.

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015a). *Pronunciation Fundamentals : Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam, Pays-Bas/Philadelphia, PA : John Benjamins Publishing Company.

Derwing, T. M. et Munro, M. J. (2015b). A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. *Journal of Second Language Pronunciation, 1*(1), 11-42.

Didelot, M., Racine, I., Zay, F., et Prikhodkine, A. (2019). Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu. *Recherches en didactique*

*des langues et des cultures, 16*(16-1).

Flege, J. E., MacKay, I. R., et Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *The Journal of the Acoustical Society of America, 106*(5), 2973-2987.

Fowler, C. A., Sramko, V., Ostry, D. J., Rowland, S. A., et Hallé, P. (2008). Cross language phonetic influences on the speech of French-English bilinguals. *Journal of Phonetics, 36*(4), 649-663.

Gabriel, C., & Thiele, S. (2017). Learning and teaching of foreign language pronunciation in multilingual settings. A questionnaire study with teachers of English, French, Italian and Spanish. *Migration, Mehrsprachigkeit und Inklusion. Strategien für den schulischen Unterricht und die Hochschullehre, Stuttgart, ibidem*, 79-104.

Gao, J., Georgeton, L., Kamiyama, T. et Paillereau, N. (2013). *Étude inter-langues sur la production des voyelles focales et des voyelles moyennes du français en français langue étrangère (FLE)*. Communication présentée au PPLC13 : Phonetics, phonology, languages in contact Contact: varieties, multilingualism, second language learning, Paris.

Georgeton, L., Paillereau, N., Landron, S., Gao, J. et Kamiyama, T. (2012). *Analyse formantique des voyelles orales du français en contexte isolé : à la recherche d'une référence pour les apprenants de FLE*. Dans L. Besacier, B. Lecouteux, G. Sérasset (dir), Proceedings of the Joint Conference JEP-TALN-RECITAL 2012, 1, 145-152.

Gilakjani, A. P., et Ahmadi, M. R. (2011). Why Is Pronunciation So Difficult to Learn?. *English language teaching, 4*(3), 74-83.

Grant, L., & Brinton, D. (2014). *Pronunciation myths: Applying second language research to classroom teaching*. Presses de l'Université du Michigan.

Han, M. H. (2011). Fautes de prononciation des Coréens, apprenant le français et correction phonétique. *Synergies Corée, 2*, 73-82.

Huensch, A., et Tremblay, A. (2015). Effects of perceptual phonetic training on the perception and production of second language syllable structure. *Journal of Phonetics,* 52, 105-120.

Kamiyama, T. (2012). *Production des voyelles du français par des apprenants japonophones : effet du dialecte d'origine*. Communication présentée au Joint Conference JEP-TALN-RECITAL 2012, 1, 771-778.

Kamiyama, T., Georgeton, L., Paillereau, N., Brkan, A., et Gao, J. (2012). *Corpus PhoDiFle : Les voyelles orales isolées du français prononcées par des apprenants bosniaques, japonais, shanghaïens et tchèques.* Communication présentée aux Journées IPFC (Interphonologie Du Français Contemporain) 2012.

Kang, S. (2019). *Korean High School EFL Learners' Production and Perception of English Word-final Stop Voicing Contrast: Focusing on their Relationship* (Mémoire de maîtrise). Université Nationale de Séoul, Séoul, Corée du Sud.

Kartushina, N., et Frauenfelder, U. H. (2014). On the effects of L2 perception and of individual differences in L1 production on L2 pronunciation. *Frontiers in psychology, 5*, 1246.

Keating, P. A. (1984). Phonetic and phonological representation of stop consonant voicing. *Language, 60*(2), 286-319.

Kim, H. R., Kwon, J. B., Park, J. H., Kang, M. J. (2015a). *프랑스어 I : Français I*. Séoul, Corée du Sud : Seoul Metropolitan Office of Education.

Kim, H. R., Kwon, J. B., Park, J. H., Kang, M. J. (2015b). *프랑스어 II : Français II*. Séoul, Corée du Sud : Seoul Metropolitan Office of Education.

Kim, H. Z. (2003). Degré de dépendance du système phonétique de la langue maternelle et de la langue secondaire – Étude comparative de la réalisation des occlusives du coréen et du français. *Société Coréenne d'Enseignement de Langue et Littérature Françaises,* (15), 141-162.

Kim, H. Z. (2007). Les apprenants coréens confrontés à l'opposition phonologique des consonnes sourdes et sonores du français : réflexions et propositions. *Revue japonaise de didactique du français, 2*(1), 90-111.

Kim, K. R. (2011). *Quelques types d'erreurs de la prononciation du français chez des apprenants coréens*. [Présentation PPT]. IPFC (projet InterPhonologie du Français Contemporain), Tokyo.

Kim, K. R. et Song, G. Y. (2012). Quelques types d'erreurs de prononciation du français chez des apprenants coréens. *コーパスに基づく言語学教育研究報, 9*.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.

Landron, S., Paillereau, N., Nawafleh. A., Exare C., Ando, H. et Gao, J. (2010). Le corpus PhoDiFLE : un corpus commun de français langue étrangère pour une étude phonétique des productions de locuteurs de langues maternelles plurielles. Dans S. Azzopardi (dir.), *Cahiers de praxématique, Corpus, Données, Modèles* (54-55, p. 73-86). Montpellier, France : PULM.

Lee, H. B. (1999). *Korean. Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet.* (pp. 120-123). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521637510.

Lisker, L. et Abramson, A.S. (1964). A Cross-Language Study of Voicing in Inital Stops : Acoustical Measurements. *Word, 20*, 384-422.

Louër, D. (2019). *Le VOT dans une situation de contact des langues : Étude comparative de la production orale des locuteurs natifs et des apprenants du français* (Mémoire de maitrise). Université de Waterloo, Waterloo, Canada.

Mack, M. (2003). The phonetic systems of bilinguals. Dans M. T. Banich et M. Mack (dir.), *Mind, brain, and language : Multidisciplinary perspectives* (pp. 309–349). Boca Raton, États-Unis : Taylor et Francis.

Matte, E. J. (1982). *Histoire des modes phonétiques du français*. Genève, Suisse : Librairie Droz.

Melnik, G. A. (2016). *The relation between perception and production in L2 phonological processing: The role of the phonological loop* (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes, Paris, France.

Milhaud, M. (2010). *Politique linguistique des langues étrangères dans l'éducation nationale en Corée : L'enseignement du français : état des lieux et perspectives* (Thèse de doctorat). Université des Antilles et de la Guyane, Fouillole, Guadeloupe.

Ministry of Education. (2015). *제 2 외국어과 교육과정* (Curriculum d'enseignement des secondes langues étrangères) (Avis No. 2015-74 [Pièce jointe 16]).

Moraz, M. et Prikhodkine, A. (2011). Phonétique et approche actionnelle : une mise en pratique. *A contrario, 15*(1), 99-116. doi:10.3917/aco.111.0099.

Morris, R. J., McCrea, C. R. et Herring, K. D. (2008). Voice onset time differences between adult males and females: Isolated syllables. *Journal of Phonetics, 36*(2), 308-317.

Netelenbos, N., Li, F. et Rosen, N. (2016). Stop consonant production of French immersion students in Western Canada: A study of voice onset time. *International Journal of Bilingualism, 20*(3), 346-357.

Netten, J. et Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: the neurolinguistic approach. *Neuroeducation, 1*(1), 85-114.

Oh, E. (2011). Effects of speaker gender on voice onset time in Korean stops. *Journal of Phonetics, 39*(1), 59-67.

Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism.* Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.

Paradis, M. (2009). *Declarative and procedural determinants of second languages.* Amsterdam : John Benjamins Publishing.

Peperkamp, S. et Bouchon, C. (2011). The relation between perception and production in L2 phonological processing. In *Twelfth Annual Conference of the International Speech Communication Association*.

Pyo, J. I. (1979). Quelques suggestions pour les stratégies de la correction phonétique des Coréens qui apprennent le français. *불어불문학연구 (Recherches sur la langue et culture française), 11*, 265-299.

Ryalls, J., Zipprer, A., et Baldauff, P. (1997). A preliminary investigation of the effects of gender and race on voice onset time. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*(3), 642-645.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis 1. *Language learning, 24*(2), 205-214.

Sheldon, A., et Strange, W. (1982). The acquisition of/r/and/l/by Japanese learners of English: Evidence that speech production can precede speech perception. *Applied psycholinguistics*, *3*(3), 243-261.

Shinohara, S., Ji, S. R., Ooigawa, T., et Shinya, T. (2011). The limited role of perception in Korean loanword adaptation: The Korean three-way laryngeal categorization of Japanese, French, English and Chinese plosives. *Lingua*, *121*(9), 1461-1484.

Shin, J. (2015). Vowels and consonants. Dans L. Brownet J. Yeon (Dir.*), The handbook of Korean linguistics,* 3–21. Oxford : Wiley Blackwell.

Swartz, B. L. (1992). Gender difference in voice onset time. Perceptual and Motor Skills, 75, 983–992.

Tyler, M. (2019). PAM-L2 and Phonological Category Acquisition in the Foreign Language Classroom. *A Sound Approach to Language Matters: In Honor of Ocke-Schwen Bohn*, 607-630.

Verhaegen, C., Delvaux, V., Huet, K., Fagniart, S., Piccaluga, M., et Harmegnies, B. (2016). La distinction entre les paraphasies phonétiques et phonologiques dans l'aphasie : Etude de cas de deux patients aphasiques. Dans Actes de la conférence conjointe JEP-TALN-RECITAL 2016 (Vol. 1).

Verhaegen, C., Delvaux, V., Fagniart, S., Huet, K., Piccaluga, M., et Harmegnies, B. (2020). Phonological and phonetic impairment in aphasic speech: an acoustic study of the voice onset time of six French-speaking aphasic patients. *Clinical Linguistics et Phonetics, 34*(3), 201-221.

Yoon S. (2015). Acoustic Properties of Korean Stops as L1 Produced by L2 Learners of the English Language. *Communication Sciences et Disorders, 20*(2), 178-188. https://doi.org/10.12963/csd.14188

Zampini, M. L. (1998). The Relationship Between the Production and Perception of L2 Spanish Stops. *Texas Papers in Foreign Language Education, 3*(3), 85-100.

# SITOGRAPHIE


Aix Marseille Université. (2019). *Master Sciences du langage. Parcours type : Didactique du français langue étrangère (FLE) en situation de plurilinguisme.* Repéré à https://formations.univ-amu.fr/ME5HLA-PRHLA5AA.html

Aspiration. (s.d). Dans Encyclopédie Larousse en ligne. Repéré à https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/aspiration/23367

Bettoni-Techio, M., Rauber, A. S., et Koerich, R. D. (2007). Perception and production of word-final alveolar stops by Brazilian Portuguese learners of English. In *Eighth Annual Conference of the International Speech Communication Association.*

Billières, M. (2014a). *LES VOYELLES DU FRANÇAIS : éléments de phonétique articulatoire.* Repéré à https://www.verbotonale-phonetique.com/wp-content/uploads/2014/11/vo yellesdufran%C3% A7ais.pdf

Billières, M. (2014b). *Les consonnes en français.* Repéré à https://www.verbotonale-phonetique.com/consonnes-francais/

Billières, M. (2018). *Les logatomes, à quoi ça sert?.* Repéré à https://www.verbotonale-phonetique.com/les-logatomes-a-quoi-ca-sert/

Boersma, P. (2013). *ExprimentMFC*. Repéré à https://www.fon.hum.uva.nl/praat/manual/ExperimentMFC.html

dCode. (2020). *Tirage au Sort*. Repéré à https://www.dcode.fr/tirage-au-sort

Fuchs, C. (s.d.) Linguistique – Domaines. Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à http://www.universalis.fr/encyclopedie/linguistique-domaines/

Hattori, K., et Iverson, P. (2010). Examination of the relationship between L2 perception and production: an investigation of English/r/-/l/perception and production by adult Japanese speakers. Dans *Second Language Studies: Acquisition, Learning, Education and Technology : ISCA Archive*. Repéré à http://www.isca-speech.org/archive/L2WS_2010

HUFS. (2017). *전공교과 이수표준 형태 (Plan du cursus scolaire standard).* Repéré à http://builder.hufs.ac.kr/user/indexSub.action?codyMenuSeq=105634913 etsiteId=feetmenuType=TetuId=2etsortChar=AAAetmenuFrame=leftetlinkUrl=2_1_1.htmletmainFrame=right

KEDI (Korean Education Development Institute). (s.d.). *Statistical Published Material.* Repéré à https://kess.kedi.re.kr/eng/publ/list?itemCode=02etsurvSeq=etmenu Seq=0etdivision=etword=

Landron, S. (2017). *L'opposition de voisement des occlusives orales du français par des locuteurs taïwanais* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris Cité). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel01577176v2/document

Longchamps, F. (2010). *La transcription phonétique du français*. Repéré à http://francois.lonchamp.free.fr/TranscriptionPhonetique/transcriptionPhonetique.pdf

Paillereau, N. M. (2015). *Perception et production des voyelles orales du français par des futures enseignantes tchèques de Français Langue Etrangère (FLE)* (Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01162192/document

PFC. (s.d.). *Prononciation du français.* FLORAL-PFC. Repéré à https://www.projet-pfc.net/le-projet-pfc-ef/le-francais-explique/prononciation/2/

Pigeon-Hallée, G. (2010). Les habiletés phonologiques et visuo-attentionnelles dans la reconnaissance des mots écrits chez les élèves de cinquième année du primaire (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/22098/1/26797.pdf

SNU. (s.d.). *사범대학 불어교육과 교과과정 (Curriculum du programme d'enseignement du français de la faculté d'éducation).* Repéré à http://french.snu.ac.kr/undergraduate_studies

Sorbonne Université. (s.d.). *M1 SCLAN : LANGUE FRANÇAISE APPLIQUÉE (LFA).* Repéré à http://vof.paris-sorbonne.fr/fr/index/master-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-sciences-du-langage-langue-francaise-appliquee-lfa-program-mscla1l-615/m1-sclan-langue-francaise-appliquee-lfa-subprogram-m1lg15-19.html

UdeS. (s.d.). *Corrélation*. Repéré à http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/stat-inferentielles/correlation.php

Université Côte d'Azur. (s.d.). *Français Langue Étrangère.* Repéré à http://unice.fr/faculte-des-lettres-arts-sciences-humaines/departements/langues-lettres-arts-communication/masters/francais-langue-etrangere

Université de Lille. (2020). *Master "Sciences du langage" parcours "Didactique du français langue étrangère et seconde".* Repéré à https://humanites.univ-lille.fr/sciences-langage/offre-de-formation-et-guide-des-etudes/masters-sciences-du-langage/didactique-du-francais-langue-etrangere-et-seconde/

Université de Lorraine. (2019). *Master Français Langue Etrangère.* Repéré à http://shs-nancy.univ-lorraine.fr/node/954

Université de Montpellier. (2019). *Enseignement et Ingénierie de formation en français et en anglais, langues étrangères (EIFFALE).* Repéré à http://www.fde.univ-montp2.fr/internet/site/international/master-eiffale/modele/index.php?f=index

Université de Montréal. (s.d.). *Niveaux d'équivalence d'études par pays ou par diplôme.* Repéré à https://admission.umontreal.ca/admission/preparation-de-la-demande/verifier-les-conditions-dadmissibilite/par-pays-ou-diplome/

Université de Nantes. (2019). *Master Sciences du langage.* Repéré à https://lettreslangages.univ-nantes.fr/formations/masters/master-sciences-du-langage-2018278.kjsp?RH=INSTITUTIONNEL

Université de Strasbourg. (2020). *MASTER Didactique des langues. Parcours : Français Langue étrangère - langue seconde - Langue d'intégration.* Repéré à

https://langues.unistra.fr/formation/masters/master-didactique-des-langues/francais-langue-etrangere-langue-seconde-langue-dintegration/#data-rof-tab-cours

Université Grenoble Alpes. (s.d.*). Parcours Français langue étrangère et seconde (FLES) / Présentiel.* Repéré à http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/master-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-didactique-des-langues-program-master-didactique-des-langues/parcours-francais-langue-etrangere-et-seconde-fles-presentiel-subprogram-parcours-didactique-du-francais-langue-etrangere-fle-francais-langue-secondre-fls.html

Université Paris Descartes. (2019*). Master M1.M2 Didactique des langues : Didactique du français langue étrangère, français langue seconde et interculturalité.* Repéré à https://fr.calameo.com/read/001216876072466291075

Wessa, P. (2020). *Free Statistics Software, Office for Research Development and Education, version 1.2.1*. Repéré à https://www.wessa.net/

Yu Cho, Y. (26 octobre 2016). *Korean Phonetics and Phonology.* Oxford Research Encyclopedia of Linguistics. Repéré à https://oxfordre.com/linguistics/view/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-176

# ANNEXES

# Annexe 1 : Exemples tirés du PPT pour la tâche 1 (production)

Diapositive 4

Entraînez-vous en écoutant et lisant les phrases suivantes :
이 문장들을 읽으면서 연습하십시오.

- **Mère, il a dit « è » comme dans mère.** *<son>*
- **Coeur, il a dit « oeu » comme dans coeur.** *<son>*
- **Blé, il a dit « é » comme dans blé.** *<son>*
- **Bon, il a dit « on » comme dans bon.** *<son>*
- **Lin, il a dit « in » comme dans lin.** *<son>*

Diapositive 5 (Diapositive commune aux deux tâches)

La lecture du corpus peut maintenant commencer.
자료 읽기를 이제 시작하겠습니다.

Elle va durer environ 30 minutes.
30분 정도 소요될 것입니다.

MERCI
감사합니다

Diapositive 6

Bol, il a dit « o » comme dans bol.

Diapositive 7

Dé, il a dit « é » comme dans dé.

# Annexe 2 : Exemples tirés du PPT pour la tâche 2 (production)

Diapositive 5

Comment dois-je lire la voyelle ? A quel son correspond-t-elle ?
모음을 어떻게 읽어야 됩니까? 어떤 소리입니까?

| Voyelle (graphème) 모음 (문자소) | Mot inexistant avec la voyelle 모음을 포함한 존재하지 않은 단어 | Symbole phonétique de la voyelle 모음의 발음 기호 | Mot existant avec cette voyelle 모음을 포함한 존재한 단어 | Dessins des mots 단어의 그림 |
|---|---|---|---|---|
| « i » | bibibibe | [i] | Lit, six, livre *<son>* | |
| « a » | papapape | [a] | Rat, chat, quatre *<son>* | |
| « ou » | toutoutoute | [u] | Loup, roue, douze *<son>* | |

Diapositive 6

D'autres exemples :
다른 예시 :

- **Le mot vinvinvinve peut bien coller.**
  - La suite <in> dans le mot inventé <vinvinvinve > correspond à la voyelle du mot « vin ».
    새로 만든 단어 <vinvinvinve >에 <in>는 « vin » 단어와 같은 모음입니다.
- **Essayez maintenant de lire cette phrase.**
  **이제 읽어 보십시오.**
- **Attention : lisez toujours le mot inexistant comme un seul mot; n'en faites pas 3 mots détachés (ne le syllabifiez pas).**
  **주의 : 존재하지 않은 단어는 항상 한 단어로 읽으십시오. 세 단어로 나누지 마십시오 (음절화 하지 마십시오).**

Diapositive 8

Un autre exemple :
다른 예시 :

- **Le mot beubeubeube peut bien coller.**
  - La suite <eu> dans le mot inventé <beubeubeube> correspond à la voyelle du mot « feu ».
    새로 만든 단어 <beubeubeube >에 <eu>는 « feu » 단어와 같은 모음입니다.
- **Essayez maintenant de lire cette phrase.**
  **이제 읽어 보십시오.**

Diapositive 14

Le mot doudoudoude peut bien coller.

# Annexe 3 : Questionnaire démographique

**Questionnaire démographique des participants**
**설문지**

**Section 1 : Pour tous les participants**
**부분 1 : 모든 참여자**

Âge/나이: _____ • Genre/성별: _____Pays et ville d'origine/태어난 나라와 도시: _____

- Langue maternelle/모국어: _____
- Niveau d'éducation complété/en cours :
  교육 수준 완료/진행:
  □ Licence/학사 □ Maîtrise/석사 □ Doctorat/박사

- Avez-vous déjà été diagnostiqué avec des problèmes d'audition?
  청각 문제 진단받은 적이 있으세요?
  □ Oui/네 □ Non/아니요

- Avez-vous déjà été diagnostiqué avec des problèmes de vision non-corrigés (par des lunettes, verre de contact, ou autre)?
  안경, 콘택트 렌즈 또는 기타로 시력 문제가 교정되지 않는 진단을 받은 적이 있습니까?
  □ Oui/네 □ Non/아니요

- Avez-vous déjà été diagnostiqué avec un ou des trouble(s) du langage?
  언어 장애 진단을 받은 적이 있습니까?
  □ Oui/네 □ Non/아니요

- Comment décririez-vous vos connaissances en linguistique :
  본인의 언어에 대한 지식을 어떻게 평가 하시겠어요?
  □ Aucune connaissances/지식 없음
  □ Connaissances limitées/지식 제한함
  □ Connaissances approfondies/지식 깊음
  □ Connaissances très approfondies/지식 아주 깊음

- Indiquez les langues étrangères/secondes que vous avez apprises (en ordre d'apprentissage), ainsi que le nombre d'années depuis le début de votre apprentissage et le lieu d'apprentissage (école, école de langue, à l'étranger, etc.) pour chaque langue. Pour le niveau, si vous avez passé un test de langue, veuillez indiquer lequel. Sinon, inscrivez votre niveau selon votre opinion personne et inscrivez qu'il s'agit de votre opinion.
  배웠던 언어들을 배운 순서대로 적어 주십시오. 또 언어마다 그 언어를 배우기 시작한지 얼마나 되었고, 어디에서 배웠는지 작성해 주십시오. 그리고 언어 테스트를 해본 적이 있으시면 수준을 쓰고 어떤 테스트인지 써주십시오. 테스트를 하신 적이 없

으시면 당신이 생각하는 본인의 수준을 적고 당신의 의견을 표시해 주십시오.

| **Langues**<br>**언어** | **Années**<br>**몇 년** | **Niveau**<br>**수준** | **Selon**<br>**테스트/나의 의견** | **Lieu**<br>**장소** |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

- Avez-vous déjà étudié à l'étranger? 해외에서 공부했던 적이 있으세요?
  □ Oui/네 □ Non/아니요

Si oui, à quel(s) endroit(s), en quelle langue et combien de temps à chaque endroit? 한 적이 있으시면 경험 횟수, 장소, 언어 종류, 또는 체류 기간을 써 주십시오.

_____

- Est-ce que vos parents ont une langue maternelle différente de la vôtre?
  부모님 중에 당신의 모국어와 다른 부모님이 있으세요?
  □ Oui/네 □ Non/아니요
  Si oui, quel(s) parent(s) et quelle langue maternelle?/만약 그렇다면, 부모님 중 어느 분이시고 무슨 언어입니까? _____

- Êtes-vous en relation avec une personne dont la langue maternelle est différente de la vôtre? 당신의 연인은 당신의 모국어와 다릅니까? □ Oui/네 □ Non/아니요
  Si oui, quelle langue? 만약 그렇다면 무슨 언어입니까? _____

**Section 2 : Pour les participants coréens**
**부분 2 : 한국인 참여자**

- À quel âge avez-vous commencé à apprendre le français?
  몇 살부터 프랑스어를 배우셨습니까? _____
- Depuis combien d'années apprenez-vous le français?
  프랑스어 배운지 몇 년 됐습니까? _____
- Où avez-vous appris le français/apprenez-vous le français? Cochez toutes les réponses qui s'appliquent. 프랑스어는 어디에 배웠고 배우고 계시나요? 해당 사항을 모두 체크하십시오.
  □ École maternelle/유치원 □ École primaire/초등학교
  □ Collège/중학교 □ Lycée/고등학교 □ Université/대학교
  □ Cours privés/개인 강습 □ École de langue/언어학당
  □ Seul(s)/혼자 □ Autre/다른 선택 _____

- J'apprends le français pour (plusieurs réponses possibles) :

프랑스어 배우는 이유 어떤 것인가요? (여러 선택 가능.)

□ lire/읽기 □ écrire/쓰기 □ le travail/일

□ regarder des films ou émissions/영화나 TV쇼 보기

□ parler comme un français natif/원어민처럼 이야기 하기

□ parler pour me faire comprendre/상대방이 내 말 이해하기 위해

□ la culture française/프랑스 문화 □ voyager/여행

□ parler une (autre) langue étrangère/외국어 하나(더) 할 수 있기

□ autre/다른 선택: _____

- Quel est votre niveau en français selon le DELF?
  DELF 수준이 어떻습니까? _____
  À quand remonte ce dernier test?
  지난 테스트 결과 언제 나왔습니까? _____

- Avez-vous fait d'autres examens/tests de français? Si oui, lesquels, et quel niveau avez-vous obtenu?
  다른 프랑스어 능력 테스트 하셨습니까? 그렇다면 결과는 어떻게 나왔습니까?
  _____

- Avez-vous déjà reçu des cours de prononciation du français?
  프랑스어 발음 교육을 받은 적이 있으세요?

  □ J'ai suivi un cours à ce sujet./발음 수업 다닌 적이 있음

  □ J'ai appris la prononciation dans mes cours de français réguliers./
  일반 프랑스어 수업에서 발음 교육 받았음.

  □ On ne m'a jamais appris la prononciation du français./
  이런 교육 받은 적이 없음.

- (Si on vous a déjà enseigné la prononciation). J'ai appris/pratiquer la prononciation du français :
  (발음 교육 받은 적이 있으면) 발음을 어떻게 연습했/배웠습니까?:

  □ en répétant après un enseignant ou un professeur de mon mieux/
  제일 잘 할 수 있는 만큼 선생님/교사를 따라하면서

  □ en me faisant corriger par mes pairs/
  학교친구한테서 교정 받음으로

  □ avec des enregistrements audio/녹음파일을 들으면서

  □ par un entrainement spécifique (avec un enseignant ou un tuteur)/
  특정 훈련으로 (선생님이나 개인 교사와 같이)

  □ autre/다른 선택 _____

- Je pense que la prononciation du français est :
  프랑스어 발음에 대해 그렇게 생각합니다:

  □ Très difficile/너무 어렵다 □ Difficile/어렵다

  □ Moyenne/일반적이다 □ Facile/쉽다 □ Très facile/이주 쉽다

- Je pense que ma prononciation du français est :

저의 프랑스어 발음은:

□ Très mauvaise/아주 나쁘다 □ Mauvaise/나쁘다

□ Moyenne/일반적이다 □ Bonne/좋다 □ Très bonne/아주 좋다

□ Je ne sais pas./모른다.

- À quelle fréquence entendez-vous parler français? (Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.)
  얼마나 자주 프랑스어를 들으세요? (여러 선택 가능.)

  □ Seulement en salle de classe./수업 때만

  □ J'écoute **souvent/de temps en temps** (encerclez le cas qui vous correspond le mieux) des films ou des émissions de télé.
  저는 영화, 아니면 TV 쇼 **가끔/자주** (알맞는 경우 선택하세요) 보는 편이다.

  □ J'écoute **souvent/de temps en temps** (encerclez le cas qui vous correspond le mieux) ou des documents audio (ex. radio, romans enregistrés, etc.).
  저는 (예 : 라디오, 오디오 소설, 등) **가끔/자주** (알맞는 경우 선택하십시오) 듣는 편이다.

  □ J'ai des amis francophones que je rencontre : souvent/de temps en temps (encerclez le cas qui vous correspond le mieux).
  저는 프랑스어를 주 언어로 사용하는 친구들을 **가끔/자주** (알맞는 경우 선택하세요) 만난다.

  □ Je voyage souvent/de temps en temps (encerclez le cas qui vous correspond le mieux) dans des pays francophones.
  저는 **가끔/자주** (알맞는 경우 선택하세요) 프랑스어를 쓰는 나라에 여행가는 편이다.

  □ Autre (veuillez décrire)/다른 선택 (이야기하십시오)_____
  _____.

- À quelle fréquence parlez-vous en français? (Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.)
  얼마나 자주 프랑스어를 말하세요? (여러 선택 가능.)

  □ Seulement en salle de classe./수업 때만

  □ Environ une fois par mois en dehors de la classe.
  수업 외에 월마다 한 번씩.

  □ Environ une fois par semaine en dehors de la classe.
  수업 외에 주마다 한 번씩.

  □ Plusieurs fois par semaine en dehors de la classe.
  수업 외에 주마다 여러 번씩.

  □ Lorsque je voyage.
  여행을 갈 때.

  □ Je n'ai pas d'occasions de parler français.
  프랑스어로 대화하는 기회가 없음.

  □ Autre (veuillez décrire)/다른 선택 (이야기하십시오)_____
  _____.

**Section 3 : Pour les participants Français (production et perception)**

- Êtes-vous originaire de Paris et de ses environs? □ Oui □ Non

- Avez-vous vécu une majorité de votre vie à Paris ou dans ses environs?
  □ Oui □ Non

- Considérez-vous que votre accent correspond à l'accent de Paris et de ses environs? □ Oui □ Non

**Section 4 : Pour les participants évaluateur**

- Entendez-vous souvent des allophones (non-francophones) parler en français?
  □ Oui □ Non

- Considérez-vous qu'il est facile pour vous de comprendre les accents étrangers?
  □ Oui □ Non

- Êtes-vous familier avec l'accent coréen en français? □ Oui □ Non

- Niveau de familiarité avec l'accent coréen en français :
  □ Pas familier □ Peu familier □ Plutôt familier □ Très familier

- J'ai entendu par le passé des coréens parler en français :
  □ Jamais/presque jamais □ De temps en temps
  □ Souvent Très souvent

- À quelle fréquence entendez-vous des coréens parler en français aujourd'hui?
  □ Jamais/presque jamais □ Une fois par mois environ
  □ Une fois par semaine □ Plusieurs fois semaines

# Annexe 4: Consignes tâche 1 (production)

**Diapositive 2 :**

**Consignes générales pour la lecture/읽기의 일반적인 지침**

Lire ni trop lentement, ni trop rapidement.
너무 빨리 읽거나 너무 천천히 읽지 마십시오.

Lire chaque phrase d'une façon continuelle.
문장마다 계속 읽으십시오.

Lire chaque phrase d'abord dans sa tête avant de la lire à haute voix pour éviter une lecture trop hâtive.
너무 빨리 읽지 않기 위해 문장들을 먼저 머릿속에서 생각하고 난 다음에 큰 소리로 읽으십시오.

Si vous faites une erreur, répétez simplement la phrase au complet.
읽다가 실수하면 문장을 전체 다시 다 읽으십시오.

Lire calmement. On ne vous évalue pas, votre participation est très précieuse pour nous.
침착하게 읽으십시오. 이것은 당신을 평가하는 것이 아니며 당신의 참여는 우리에게 아주 소중한 것입니다.

**Diapositive 3 :**

**Consignes spécifiques pour ce corpus/코퍼스를 위한 특정 지침**

Les phrases qui vous seront proposées sont construites de la manière suivante :
제안된 문장들은 다음과 같이 만들었습니다.

- Exemple/예시 : **Ville, il a dit « i » comme dans ville.**

La voyelle qui apparaît entre guillemets est celle du mot de référence qui apparaît au début et à la fin de la phrase. Détachez bien cette voyelle du mot précédant et suivant.
대괄호 안에 나타나는 모음은 문장의 시작과 끝에 나타나는 기준 단어의 모음입니다. 이 모음을 바로 앞에 나오는 단어(dit)와 다음에 나오는 단어(comme)에서 분리하여 발음해 주십시오.

Essayez de lire la phrase-ci haut et on vous dira si vous avez bien compris le fonctionnement.
위에 문장을 읽으십시오. 진행 방식을 이해하셨는지 확인해 드리겠습니다.

# Annexe 5: Consignes tâche 2 (production)

**Diapositive 2 :**

**Consignes générales pour la lecture/읽기의 일반적인 지침**

Lire ni trop lentement, ni trop rapidement.
너무 빨리 읽거나 너무 천천히 읽지 마십시오.

Lire chaque phrase d'une façon continuelle.
문장마다 계속 읽으십시오.

Lire chaque phrase d'abord dans sa tête avant de la lire à haute voix pour éviter une lecture trop hâtive.
너무 빨리 읽지 않기 위해 문장들을 먼저 머릿속에서 생각하고 난 다음에 큰 소리로 읽으십시오.

Si vous faites une erreur, répétez simplement la phrase au complet.
읽다가 실수하면 문장을 전체 다시 다 읽으십시오.

Lire calmement. On ne vous évalue pas, votre participation est très précieuse pour nous.
침착하게 읽으십시오. 이것은 당신을 평가하는 것이 아니며 당신의 참여는 우리에게 아주 소중한 것입니다.

**Diapositive 3 :**

**Consignes spécifiques pour ce corpus/코퍼스를 위한 특정 지침**

Les phrases qui vous seront proposées contiennent des mots inexistants.
제안된 문장들은 존재하지 않은 단어를 포함합니다.

- Exemples de mot inexistant/존재하지 않은 단어의 예시 :
  dédédéde <son/소리>, goeugoeugoeugue <son/소리 >

Pour lire ce mot inventé, appliquez les règles de lecture telles que vous les avez apprises pour des mots existants. Détachez bien ce mot du mot précédant et du suivant.
이와 같은 단어를 읽을 때, 기존에 존재하는 단어를 읽는 것과 같은 규칙으로 읽으십시오. 이 단어를 읽을 때 이전 단어와 다음 단어에서 잘 분리하여 읽으십시오.

Dans les mots inventés, ne lisez pas le dernier « e ». Exemple : le mot « dédédéde » doit être lu <son> en non pas <son>.
만든 단어에 마지막 « e » 읽지 마십시오. 예를 들면 dédédéde 단어를 첫번째 음성처럼 발음하지 않고 두번째 음성처럼 발음하면 됩니다.

## Annexe 6 : Exemples tirés de l'évaluation de l'intelligibilité

Consignes :

Ceci est un test d'évaluation d'intelligibilité.

Apres avoir entendu le mot ou la chaine de mot, veuillez selectionner ce qui correspond le mieux à ce que vous avez entendu parmi les deux options.

Cliquez ici pour commencer.

Exemples tirés du test :

Cliquez sur le mot que vous avez entendu.

comme dans gain | comme dans quint

Cliquez sur le mot que vous avez entendu.

daim | teint

## Annexe 7 : Consignes et exemples tirés du test de perception

Consignes :

Ceci est un test d'identification des consonnes occlusives du francais.

Après avoir entendu le mot, veuillez sélectionner celui qui est le plus près de ce que vous avez entendu parmi les deux options.

Cliquez ici pour commencer.

Exemple tiré du test :

Cliquez sur le mot que vous avez entendu.

bile pile

# 요약

여러 연구자들은 한국인 학습자가 프랑스어 유성 파열음을 지각하고 생성하는 것에 상당한 어려움이 있음을 밝혔다. (K. R. Kim, 2011 ; Han, 2011 ; H. Z. Kim, 2003 ; etc.) 그러나, 이들의 연구들은 한국인 학습자의 프랑스어 파열음의 지각과 생성 간의 관계를 다루지 않고 있다. 사실, 다양한 언어에서 지각과 생성 간의 상관 관계를 다룬 연구들은 이미 적지 않지만, 한국인 학습자들의 프랑스어 파열음을 대상으로 한 연구는 거의 전무하다고 볼 수 있다. 따라서 본 논문은 한국인 학습자들이 겪고 있는 프랑스어 파열음 발음의 어려움을 파악하고, 또 그들의 프랑스어 파열음의 지각과 생성 간의 상관 관계를 탐색하는 데에 목표를 둔다.

이런 맥락에서 본 연구의 핵심 질문은 다음과 같다. 즉 프랑스어 원어민은 한국인 학습자가 발음한 유성 파열음을 인식할 수 있을까? 한국인 학습자는 프랑스어의 유성 파열음과 무성 파열음을 식별할 수 있을까? 한국인 학습자에게 있어서 프랑스어 파열음의 지각과 생성 사이의 상관 관계가 있을까? 이 질문에 대답하기 위해서, 본 연구는 지각과 생성, 각각의 음성 발화 실험과 청취 실험을 실시하였다. 그리고 이 실험을 위해서 7명의 한국인 학습자와 5명의 프랑스 원어민이 참여하였다. 또한 본 연구는 3명의 프랑스어 평가자를 선정하여, 그들이 음성 발화 실험에서 진행된 이해도 측정 테스트를 통해 얻은 한국인 학습자들과 2명의 원어민의 상호 이해도를 측정했다. 본 연구 결과는 다음 세 가지 결과를 보여 주었다. 첫째, 한국인 학습자들은 프랑스어 유성 파열음의 선(先)발음 단계(prevoicing)에 적지 않은 어려움을 겪고 있다는 점을 보였다. 둘째, 프랑스어 원어민은 한국인 학습자들이 발음한 무성 파열음을 유성 파열음보다 더 인식하기 어려워함을 보였다. 셋째, 한국인 학습자의 프랑스어 파열음의 지각과 생성 간의 의미 있는 상관 관계는 보이지 않았다. 그러므로 교수법적 관점에서, 교수자가 한국인 학습자에게 무성 파열음을 가르칠 때에 특별한 교수방법론을 적용해야만 한다고 판단된다.

**키워드:** French, Acquisition, Pronunciation, Foreign Language, Perception
**학번 :** 2018-27248

본 논문작성자는 한국정부초청장학금(Global Korea Scholarship)을 지원받은 장학생임.

# ABSTRACT

Difficulties in perception and production of French voiced stops by Korean learners have been reported by some authors (K. R. Kim, 2011 ; Han, 2011 ; H. Z. Kim, 2003 ; etc.). However, there are no available research studies that have tested both capabilities with the same participants. Furthermore, there is a lot of research exploring the relationship between perception and production, but none of these have been for the subject of French stops with public Korean learners. Therefore, the purpose of this thesis is to better understand the difficulties faced by Korean learners when it comes to French stops as well as explore the relationship between these learners' perception and production of French stops. To better understand this, the research questions asked were the following: Are the French voiced stops pronounced by Korean learners intelligible to francophone native speakers? Can Korean learners properly distinguish voiced French stops from unvoiced ones? Does it seem that there is a relationship between the production and the perception of Korean learners for French stops? To answer these questions, two tests were conducted: a two-part production test and a perception test. These tests were completed with a group of 7 Korean learners and 5 French natives. Once this was completed, 3 native French speakers were subjected to an intelligibility test composed of the Korean learners' productions and two of the French natives' productions. The research results were as follows: although the voiced stops prevoicing have not always been produced by the Korean learners, it is still their productions of the unvoiced stops which are less intelligible to native French speakers. The stops that were the hardest to perceive correctly by Korean learners were also the unvoiced stops. Therefore, it seems that some attention should be brought to the teaching of the unvoiced French stops to Korean learners of French. Moreover, the results of these tests do not show a significant relationship between perception and the production of French stops by Korean learners.

**Keyword:** French, Acquisition, Pronunciation, Foreign Language, Perception
**Student Number :** 2018-27248

The author of this thesis is a Global Korea Scholarship scholar sponsored by the Korean Government.