

**LES EFFETS DE LA CORRECTION EXPLICITE ET DE LA NÉGOCIATION DE LA  
FORME SUR LA PRONONCIATION DES VERBES**

by

**Elaine Meyfan Chong**

B.A. University of British Columbia, 2004

B.Ed. University of British Columbia, 2005

A GRADUATING PAPER SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF  
**MASTER OF EDUCATION**

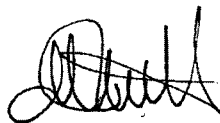
In

**THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES**

**Department of Language and Literacy Education**

We accept this major paper as conforming  
to the required standard

.....  


.....  


**THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA**

August 2010

© Elaine Meyfan Chong, 2010

## **RESUME**

En travaillant avec deux classes de débutants en français de base, je compare la correction explicite et les reformulations avec la négociation de la forme pour voir laquelle de ces stratégies marchent le mieux quant à la maîtrise de la prononciation des verbes. Puisque la recherche nous montre que l'utilisation de certaines stratégies de correction dépend de l'erreur, du contexte, de la compétence linguistique et du niveau cognitif des apprenants, j'examinerai le progrès de mes élèves pour découvrir quelle méthode de correction, soit explicite soit implicite, les rend plus conscients de leur prononciation et laquelle les mène plus directement vers la précision. Comme la recherche nous l'explique, c'est au professeur, en connaissant les aptitudes de ses élèves, d'incorporer une variété de stratégies de correction toutes dirigées vers un but commun et de développer chez ses élèves la conscience et l'autonomie.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Table des matières .....	iii
Remerciements .....	v
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
Contexte.....	1
Problème .....	2
Objectif .....	3
Explication de la méthode.....	3
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>4</b>
La négociation de la forme.....	5
La correction explicite.....	7
Les reformulations.....	8
La méthode de correction la plus efficace.....	10
Résumé .....	11
<b>LIENS À LA PRATIQUE .....</b>	<b>11</b>
Contexte du projet.....	11
L'étude.....	12
Les activités.....	13
Processus de l'étude.....	15
Observations.....	18

Discussion.....	21
Liens à mon enseignement.....	23
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>24</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>26</b>
<b>ANNEXE.....</b>	<b>28</b>

## Remerciements

Après deux ans de travail difficile, j'arrive à la fin de mon trajet avec un sentiment de fierté et bonheur. Je ne suis pas arrivée à cette étape de ma vie sans l'aide et le support de ma famille, mes amis, mes collègues et mes professeurs.

Merci à ma famille qui m'a appuyée dans les moments les plus difficiles et stressants de ma vie. Quand je ne voulais pas continuer, ils m'ont encouragée et m'ont rappelée le but que je m'étais fixé. Merci à mon oncle et ma tante, Joanne et Andy, qui sont et ont toujours été les modèles de réussite pour moi. Merci à mes parents qui ont toujours promu l'éducation et qui m'encouragent inlassablement.

Merci à mes amis et mes collègues de cette maîtrise. On a tous vécu les mêmes expériences ces deux dernières années et je les remercie pour leur amitié. Lisa et Ann, sans vous je ne serais pas moi. Votre loyauté et amour me motivent tous les jours et même avec nos vies occupées, je pense toujours à vous. Possé et Neal, je vous aime et je n'ai pas les mots pour vous remercier pour votre présence dans ma vie. Darrell, merci pour ton effort constant à rendre ma vie plus facile avec tout le travail de cette maîtrise. Je sais que je ne vais jamais avoir un autre directeur adjoint comme toi.

Merci à mes professeurs de cette maîtrise: Isabelle Denizot, Monique Bournot-Trites, Valia Spiliotopoulos, Meike Wernicke-Heinrichs et Wendy Carr. Vous avez tant travaillé pour nous pour que ce soit une expérience inoubliable.

## INTRODUCTION

### Contexte

Je suis professeure de français de base dans une école secondaire à Surrey en Colombie Britannique. La plupart des élèves parlent une autre langue que l'anglais à la maison, souvent parce que leurs parents ne parlent pas anglais. Le français est supposé être introduit en cinquième année mais les élèves commencent la huitième année avec des habiletés variées; des fois, ils ont très peu appris. Ce manque de préparation des élèves à l'école élémentaire est souvent dû à un manque de connaissance de la langue ou de méthodologie du professeur pour l'enseignement du français langue seconde. J'ai au moins deux élèves chaque semestre qui n'ont jamais pris un cours de français.

Étant un cours obligatoire de la cinquième à la huitième année en Colombie-Britannique, il y a un maximum de trente élèves dans ma classe de huitième année. Notre école utilise le système semestriel, alors je les vois tous les jours pour 80 minutes. Comme pour tous les autres niveaux, de la huitième jusqu'à la douzième année, on incorpore la lecture, l'écrit, l'écoute et l'oral dans la classe. À cause des différents niveaux, on commence l'année en enseignant le cours comme si personne n'avait étudié la langue. Ainsi, cela donne à tous les élèves l'opportunité de réussir.

J'enseigne la grammaire systématiquement: les élèves apprennent les règles et les pratiquent régulièrement à travers des activités variées à l'oral et à l'écrit. C'est la répétition qui les aide à maîtriser ces concepts clés de la langue. Surtout en huitième année, j'essaie de leur donner la base nécessaire et de souligner l'essentiel. Les élèves ont tendance à mieux réussir à l'écrit, alors je passe beaucoup de temps sur la maîtrise de l'oral puisque, à mon avis, elle est

aussi importante que la grammaire et les élèves manquent de confiance et de pratique pour s'exprimer.

### **Problème**

J'enseigne la huitième année depuis cinq ans et je constate que même si les élèves maîtrisent bien la conjugaison des verbes, ils ont de la difficulté à les prononcer correctement. C'est difficile pour eux de prendre conscience que la prononciation anglaise de l'alphabet ne peut pas être transférée à la prononciation française. Quand je leur enseigne la conjugaison des verbes, je m'assure toujours que les élèves répètent la bonne prononciation après moi. Le fait qu'ils ont déjà appris l'alphabet français les aide à sonder les verbes eux-mêmes aussi. Commençant avec l'introduction des verbes, je souligne les faits les plus importants quant à la prononciation. Par exemple, on ne prononce jamais le « ent » à la troisième personne du pluriel des verbes, ou encore, tous les verbes en « er » sont prononcés de la même façon sauf pour « nous » et « vous ». J'introduis l'image d'une botte pour les aider avec la prononciation des verbes en « er ». Les verbes hors de la botte se prononcent différemment que les verbes à l'intérieur de la botte. Malgré tout, ils ont beaucoup de difficultés à se souvenir de ces règles importantes. Chaque fois qu'on corrige une fiche d'activité à l'oral en classe ou qu'on lit une histoire à haute voix, la plupart d'entre eux font des erreurs sans s'en rendre compte.

Les élèves font les erreurs de prononciation des verbes tous les jours malgré la répétition régulière des règles clés et malgré le fait qu'on revoit l'alphabet. La chose la plus intéressante à constater, c'est que même s'ils sont conscients des règles, ils ne peuvent pas toujours les transférer à leur prononciation. Ils ne sont pas capables de saisir leurs propres fautes de prononciation. C'est moi qui dois plutôt les guider à bien prononcer les verbes en négociant la forme et en reformulant leurs réponses.

## **Objectif**

Mon projet vise à utiliser comme méthode de correction la négociation de la forme et la correction explicite avec les reformulations pour amener les élèves à maîtriser la prononciation des verbes à travers des activités variées.

## **Explication de la méthode**

« La négociation de la forme » selon Lyster et Ranta (1997) s'effectue quand le professeur négocie la forme (la bonne réponse) avec l'élève et promeut l'autocorrection. Voici quatre façons de négocier la forme:

1. La demande de clarification – Le professeur demande à l'élève de clarifier sa réponse.
2. L'indice métalinguistique – Le professeur utilise une référence grammaticale pour guider les élèves à la bonne réponse.
3. L'incitation – Le professeur provoque explicitement une reformulation de l'élève.
4. La répétition – Le professeur répète l'énoncé incorrect de l'élève en changeant son intonation pour mettre l'accent sur l'erreur.

« La correction explicite » signifie que le professeur fournit la bonne réponse et indique que ce que l'élève vient de dire est incorrect. J'utilise aussi la reformulation où je corrige l'énoncé de l'élève de façon implicite sans négocier la forme avec lui.

Les « activités variées » sont des activités à l'oral et à l'écrit que les élèves font pour bien maîtriser la prononciation des verbes. Je corrige les fautes en utilisant la méthode explicite avec la reformulation et l'autre en négociant la forme.

« Maîtriser » veut dire que l'élève sera capable de bien prononcer les terminaisons des verbes n'ayant pas besoin d'une correction du professeur. Il pourra transférer consciemment les règles associées.



« Prononcer » c'est le fait que l'élève va bien articuler les terminaisons des verbes.

« Les terminaisons des verbes » incluent n'importe quels verbes (« er », « re », « ir » irréguliers). La plupart de ces verbes vus en huitième année sont les verbes « er ».

## LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les professeurs de langue seconde utilisent plusieurs méthodes de correction dans la salle de classe de façon automatique dépendamment de l'erreur faite par l'élève. La recherche nous montre qu'il y a beaucoup de feedback, explicite et implicite, qu'on peut offrir aux élèves selon des facteurs variés tels que le contexte, leur compétence linguistique et leur niveau cognitif. Il est important que le professeur soit au courant des habiletés de ses élèves avant de prendre de grandes décisions quant au feedback de leurs erreurs dans la classe. Comme Dekeyser (1993) explique, la correction des erreurs est surtout d'une importance capitale pendant les étapes préliminaires de l'apprentissage pour éviter la fossilisation, où l'apprenant s'accoutume de faire les mêmes fautes. Lyster et Ranta (1997) identifient six façons principales de corriger les élèves :

- la correction explicite où le professeur fournit la bonne réponse et souligne le fait que l'élève a fait une erreur,
- la reformulation où le professeur reformule implicitement l'énoncé incorrect de l'élève, l'incitation où le professeur amène l'élève à reformuler l'énoncé, par exemple, *Comment ça s'appelle? Comment est-ce qu'on dit ça en français ?*
- l'indice métalinguistique où le professeur recourt au métalangage pour attirer l'attention de l'élève sur ses erreurs, par exemple, *C'est masculin ? Ça ne se dit pas en français.*

- la demande de clarification où le professeur demande à l'élève de répéter ce qu'il vient de dire de façon plus précise, par exemple, *Pardon? Je ne comprends pas?*
- la répétition où le professeur réitère l'énoncé incorrect de l'élève en changeant son intonation pour mettre l'accent sur l'erreur.

### **La négociation de la forme**

Selon Lyster et Ranta (1997), la négociation de la forme est plus efficace que la correction explicite et que la reformulation des fautes des élèves. Au lieu de donner la bonne réponse à l'élève, le professeur l'encourage à se corriger lui-même, ce qui est plus engageant au niveau cognitif. Étant poussé à reformuler un énoncé incorrect, l'élève doit trouver le mot ou la phrase cible. Bot (cité par Lyster, 2001) suggère que cette récupération d'information, suivie d'une correction, stimule le développement des liens de la mémoire. Selon Swain (cité par Lyster, 1998), c'est cette production d'output modifié provoqué régulièrement par le feedback du professeur et des pairs qui mène à la maîtrise d'une langue seconde. Cette stratégie de correction a comme but non seulement la compréhension du message mais aussi l'exactitude et la précision de la forme, ce qui, selon Lyster (2002), promeut l'acquisition.

En négociant la forme avec les élèves, ils deviennent responsables de leur propre apprentissage. Le professeur redonne la parole à l'apprenant en lui offrant des indices pour l'aider à faire appel à ses connaissances antérieures, facilitant la négociation bilatérale et ayant comme résultat l'auto-correction guidée. Selon Chaudron (cité par Lyster, 1998), cette méthode de correction inclut l'incitation, l'indice métalinguistique, la demande de clarification et la répétition : « [it] emphasizes self-repair [which is] more likely to improve learners' ability to monitor their own target language speech » (p. 3). Allwright (1975) soutient cette idée en disant

que « a method designed to force learners back on their own resources all the time may actually give more precise help than is usual elsewhere » (cité par Lyster, 1998, p. 54).

À l'aide de l'enseignant qui incorpore les stratégies de la négociation de la forme pour souligner les fautes de l'élève, l'apprenant est forcé de confronter ses erreurs et de les corriger. L'énoncé qui suit ce feedback « always reflects a certain level of analysis and hypothesis re-evaluation because it originates from and is provided by the student, not by the teacher » (Ammar et Spada, 2006, p. 23). Le feedback implicite du professeur élimine l'ambiguïté en permettant l'apprenant de soit s'auto-corriger, soit de corriger ses pairs. Selon Lyster et Ranta (1997), la correction faite par l'élève lui-même joue un grand rôle dans l'apprentissage d'une deuxième langue puisque ceci « allow[s] opportunities for learners to automatize the retrieval of target language knowledge that already exists in some form [and]...when repair is generated by students, they draw on their own resources and... actively confront errors in ways that may lead to revisions of their hypotheses about the target language » (p. 57). En donnant ce feedback implicite, l'apprenant prend conscience de son output et le reformule selon sa base de connaissance. C'est le processus qui a lieu entre le premier et le deuxième output qui fait partie du processus de l'apprentissage d'une deuxième langue (Swain et Lapkin, 1995, cité par Lyster, 2002, p. 248).

Souvent la négociation de la forme n'est pas possible ou préférable, surtout pour le jeune apprenant d'une nouvelle langue. Puisque la langue française est comprise de plusieurs sons distinctifs, les élèves, surtout au début, éprouvent beaucoup de difficultés avec la prononciation. Dans ce cas particulier, la négociation de la forme ne représente pas la meilleure option car les élèves ont besoin de la correction explicite pour entendre la bonne forme à imiter (Lyster, 2001).

## La correction explicite

En corrigeant les élèves de façon explicite, les apprenants n'ont ni l'opportunité ni l'obligation d'activer leurs connaissances antérieures et ne sont pas engagés dans leur propre apprentissage. Le travail est fait pour eux. Même si la bonne réponse est fournie, éliminant ainsi l'ambiguïté, cette méthode de correction ne permet pas l'autocorrection faite par l'élève. Selon Hendrickson (1978), ce processus où le professeur fournit les formes correctes aux élèves est inefficace et ne les aide pas à se rendre compte des fautes et de les éviter de les refaire (cité par Lyster, 1998, p. 54).

En donnant la bonne réponse à l'élève, apprendra-t-il ? Comprendra-t-il son erreur ? Corder (1967) explique que donner la forme correcte à l'apprenant n'est pas toujours la méthode la plus efficace pour corriger ou souligner une erreur. Cette stratégie empêche l'élève de tester des hypothèses alternatives et prévient sa propre découverte de la forme, ce qui, selon Corder, est plus enrichissant à l'apprentissage pour l'élève et le professeur.

Pour qu'un élève ne fasse pas la même erreur, il doit comprendre la règle, le « pourquoi » de ce qu'il dit. Fournir l'apprenant avec la bonne réponse ne garantit pas une bonne compréhension. Allwright et Bailey (1991) expliquent que « simple repetition or modeling of the correct form may be useless if the learners cannot perceive the difference between the model and the erroneous forms they produce » (p. 54). L'idéal serait qu'après avoir été corrigé régulièrement, l'apprenant utilise la bonne forme; cependant, le niveau de compréhension de la règle restera minimale. Il faut donner le temps et l'opportunité aux élèves de bien réfléchir mais la correction explicite ne le leur donne.

## Les reformulations

Se concentrant sur la phonologie des élèves, Lyster (2001) identifie que la plupart des corrections phonologiques suivent les reformulations. Cela donne aux élèves l'opportunité de comparer leur énoncé incorrect avec la reformulation du professeur, ce qui les amène à produire la bonne forme la prochaine fois. Doughty (2001), Doughty et Varela (1998), Leeman (2003), Long (1996), Ohta (2000), Oliver (1995) partagent l'idée que cette méthode de correction est « an effective [correction feedback] technique because they are implicit, inobtrusive, and contingent on the learner's intended meaning » (cité par Ammar et Spada, 2006, p. 19).

Le but idéal des reformulations est d'aider les apprenants à observer la divergence entre leur énoncé et la reformulation ciblée (Ammar et Spada, 2006). Elles sont souvent accompagnées par des signes d'assentiment comme du feedback positive, « oui », « d'accord ? », ou « c'est ça ». Selon Schmidt (1990, 1993), c'est cette « observation » qui est essentielle pour l'apprentissage (cité par Ammar et Spada, 2006). L'apprenant a l'occasion de faire une comparaison cognitive et de faire des liens entre son output et la reformulation du professeur. En entendant la reformulation de celui-ci, les apprenants peuvent l'interpréter comme indice à imiter (Lyster, 2002).

Quand l'enseignant transmet la bonne forme, l'élève n'a pas l'obligation ou l'occasion de faire appel à ses propres ressources pour essayer de créer l'énoncé correct. Selon Calvé (1992), les reformulations « minimize the value of student utterances », donnant un rôle passif aux apprenants (cité par Lyster, 1998, p. 55). Cette méthode de correction laisse la parole au professeur et lui donne l'opportunité idéale d'avancer la leçon en attirant l'attention des élèves sur le contenu malgré les erreurs faites. C'est pour cette raison qu'on pourrait considérer la reformulation comme méthode efficace puisqu'elle facilite l'élocution des thèmes plus

complexes en fournissant du soutien. De plus, cela aide à échafauder et à avancer la leçon quand les formes cibles sont trop élevées pour le niveau des élèves. Selon Nicholas (2001), l'efficacité des reformulations « [depends on] the overall communicative orientation of a given instructional setting, with effectiveness increasing in more form-focused classrooms and decreasing in more meaning-focused classrooms » (cité par Lyster et Mori, 2006, p. 274).

La recherche nous montre que la reformulation est la méthode de correction la plus souvent incorporée dans la salle de classe malgré son inefficacité à promouvoir l'autocorrection des élèves. C'est une façon de corriger qui n'implique pas les apprenants dans leur apprentissage. Lyster et Ranta (1997) utilisent le terme « écho » pour décrire ce type de feedback puisque « even though they are not identical replications of the student's utterance; the learners may perceive them as such, not necessar[ily] notic[ing] the modification » (p. 57). Il existe peu de recherche qui démontre que l'apprenant se rend compte de la divergence entre son énoncé et celle du professeur. Le comportement du professeur pendant cette période de feedback reste trop ambigu du point de vue de l'apprenant.

L'ambiguïté des reformulations est surtout problématique pour les apprenants ayant plus de difficultés en langues. Selon Netten (1991, cité par Lyster, 1998), la reformulation n'est pas assez explicite pour montrer aux élèves qu'une modification de leur énoncé est nécessaire afin de pouvoir bien communiquer dans la langue cible. Le feedback du professeur doit être au point et plus clair. En reformulant l'énoncé de l'apprenant, chaque apprenant peut interpréter cette répétition de façon différente. Chaudron (1988, cite par Lyster, 1998) explique cette notion en disant :

Repetition of a speakers utterance can serve several functions, of either a negative (correcting) or a positive nature (agreeing, appreciating, understanding) ... thus leading to a

problem for L2 learners for whom the modification may be imperceptible, or perceived as merely an alternative to their own utterance, because accepting, approving, confirming repetitions occur frequently in the same contexts. (p. 62)

Si un élève répète la reformulation du professeur, cela ne veut pas dire qu'il s'est rendu compte de son erreur ou qu'il est conscient de de la raison pour laquelle le professeur l'a corrigé. Selon Gass (cité par Ammar et Spada, 2006), la répétition qui suit une reformulation « might be a sign of 'mimicking' (repetitions that don't involve any analysis or revision of L2 knowledge) » (p. 4).

### **La méthode de correction la plus efficace**

Selon les études et les contextes variés, il n'y a pas une méthode de correction préférable. Plusieurs chercheurs ont posé des questions qui mettent en doute la valeur de chacune. Schmidt (2001, cité par Ammar et Spada, 2006) a souligné qu'un processus constant pour faire attention joue un rôle essentiel à l'apprentissage. Il faut que l'élève affronte ses propres erreurs et reformule ses phrases. Dans un échantillon de plus de trente études comparant la correction implicite et explicite des erreurs de forme, Spada (1997) a conclu que « an explicit focus appeared to be particularly effective in communicatively based or content-based L2 classrooms » (cité par Lyster, 1998, p. 5).

Selon Lyster (1998), une façon d'analyser l'efficacité des méthodes de correction implicites et explicites est de regarder la manière dans laquelle l'apprenant réagit aux types variés du feedback immédiatement après la correction du professeur, ce que les chercheurs appellent « uptake » (p. 9). C'est une étape discutable puisque « immediate repair is a questionable yardstick by which to judge learning because its absence can't be taken as evidence of lack of learning » (Ammar et Spada, 2006, p. 4). En même temps, les chercheurs nous

rapellent que la répétition de la bonne forme par l'élève ou la correction d'un énoncé après du feedback ne montre pas nécessairement l'apprentissage (Lyster, 1998).

Dans l'étude de Lyster et Ranta (1997) qui ont examiné des élèves en immersion française en quatrième et en cinquième année, les professeurs ont utilisé les reformulations plus que toutes les autres stratégies de correction suivies par l'incitation, la demande de clarification, les indices métalinguistiques, la correction explicite et la répétition. Selon eux, l'incitation est la stratégie la plus efficace puisqu'elle donne au professeur l'opportunité d'indiquer à l'apprenant qu'il y a une erreur dans la forme et dans le sens de ce qu'il veut dire.

### **Résumé**

En utilisant la recherche comme guide, j'ai essayé de voir quelle méthode de correction, l'explicite à l'aide des reformulations ou la négociation de la forme, s'adapterait le mieux dans ma classe de huitième année en français de base. Selon les études déjà faites, la reformulation a un plus grand effet sur la correction des erreurs phonologiques, surtout pour les jeunes apprenants de la langue. Cependant, je m'intéresse à constater les effets d'utilisation des quatre stratégies de Lyster pour négocier la forme dans une classe de débutants. En plus, je veux promouvoir chez les élèves, surtout puisqu'ils sont au niveau scolaire secondaire, l'importance d'être responsable de leur propre apprentissage et de leur réussite.

## **LIENS À LA PRATIQUE**

### **Contexte du projet**

L'école secondaire se situe dans un milieu indo-canadien, alors presque tous les élèves parlent une autre langue que l'anglais chez eux. Le français de base est un cours obligatoire en huitième année et la plupart des élèves ne sont pas motivés de faire un gros effort pour bien



réussir. Ils ne voient pas l'importance du français dans leur vie ni dans le monde et sont plus attirés par l'espagnol et le punjabi à notre école. En neuvième année, ils ont le droit de continuer le français ou de choisir l'espagnol ou le punjabi. À cause de la majorité ethnique indienne de cette école, beaucoup d'élèves décident de prendre le punjabi pour faciliter leur horaire. Le grand défi de cette école est que même les parents ne voient pas l'importance d'étudier le français. Selon eux, les cours comme les mathématiques et les sciences sont les plus importants.

Cette recherche implique deux classes de français de base en huitième année. Chaque classe compte une variété de niveaux dépendamment du français disponible à l'école élémentaire dont proviennent les élèves. En général, les élèves qui n'ont jamais suivi les cours de français sont ceux qui viennent d'emménager au Canada. À cause de l'influence de l'anglais et des sons particuliers du français, les débutants ont tendance à prononcer chaque lettre d'un mot et alors la prononciation constitue un défi pour eux.

### **L'étude**

Le mode d'investigation a consisté en une comparaison de deux classes sur le terrain. Ayant comme but de faire maîtriser la prononciation des verbes par mes élèves, j'ai comparé la correction explicite et les reformulations avec la négociation de la forme. Ma question de recherche principale était: En quoi la correction explicite et la négociation de la forme contribuent-elles à faire maîtriser la prononciation du morphème grammatical « ent » par mes élèves? Je voulais voir laquelle de ces méthodes serait la plus efficace et favorable pour atteindre mon but. En enseignant le même curriculum et en faisant les mêmes activités avec les deux classes de débutants, j'ai utilisé uniquement la correction explicite et les reformulations avec une classe et la négociation de la forme avec l'autre.

Les deux classes ont reçu la même activité préliminaire où j'ai introduit les verbes, leurs conjugaisons et leurs prononciations. C'était une base minimum nécessaire pour atteindre mon but de recherche. Même si on apprend quelques verbes irréguliers, la majorité des verbes appris en huitième année sont les verbes ayant la terminaison en « er », verbes réguliers en activité préliminaire. Avant cette leçon, les élèves étaient déjà à l'aise avec l'alphabet français et connaissaient des acronymes mnémoniques utiles, comme « STPD » pour leur rappeler de ne pas prononcer ces lettres à la fin d'un mot. La plus grande partie de cette leçon est centrée sur l'aspect oral. En conjuguant des verbes au tableau, j'ai guidé les élèves à remarquer que tous les verbes sont prononcés de la même façon sauf ceux avec le pronom sujet « nous » et « vous ». J'ai incorporé l'image d'une botte pour les aider avec ce concept. On prononce tous les verbes dans la botte de la même façon.

### **Les activités**

Pour bien maîtriser la prononciation des verbes, en particulier les morphèmes grammaticaux comme « e », « es » et « ent » qui causent la plupart des problèmes à l'oral, les élèves doivent aussi maîtriser la grammaire qui explique comment conjuguer les verbes en français. C'est un processus qu'on doit enseigner systématiquement aux débutants et qui devient pour eux de plus en plus facile quand il faut conjuguer d'autres verbes réguliers.

J'ai travaillé avec les élèves tous les jours pendant 20 minutes pour atteindre mon objectif. J'ai intégré des activités à l'écrit et à l'oral pour m'assurer d'avoir offert aux élèves plusieurs opportunités de rencontrer des formes variées problématiques. J'ai réparti le même temps pour l'écrit et l'oral afin que les élèves soient à l'aise avec les terminaisons et puissent faire des liens entre l'écrit et la bonne prononciation. On a pratiqué aussi la prononciation des

verbes à travers la lecture de textes à haute voix puisque les erreurs phonologiques sont souvent l'origine d'erreurs de décodage.

Pendant cette étude de deux mois, les élèves ont pratiqué leur prononciation à travers plusieurs activités. À l'exclusion de la manière avec laquelle j'ai corrigé les fautes de prononciation des élèves, les deux classes qui ont fait partie de cette étude ont reçu la même information et ont fait des activités identiques à l'oral et à l'écrit. Voici le genre d'activités qui a été utilisé.

#### *Activité préliminaire*

Cette activité a débuté sur la leçon des verbes en « er ». Puisque c'était la première leçon qui introduisait un nouveau concept clé, j'ai pris toute la classe pendant 80 minutes pour bien l'expliquer et pour le faire pratiquer. J'ai utilisé un dialogue pour introduire le concept des verbes aux élèves. Des volontaires l'ont lu à haute voix et les élèves ont dû essayer de noter eux-mêmes comment conjuguer les verbes. Une explication formelle accompagnée par des exemples et des fiches d'activités a suivi.

#### *Activités de renforcement à l'écrit*

- Fiches d'activités : les élèves ont rempli plusieurs fiches conjuguant les verbes.
- Correction d'une phrase : les élèves ont dû identifier les erreurs quant aux conjugaisons et les corriger.

Pour ces deux activités, on a toujours corrigé ces activités à haute voix au tableau ou au rétroprojecteur.

#### *Activités à l'oral*

- Description d'une image ou photo en incorporant les verbes déjà étudiés : les élèves ont formé des phrases au présent.

- La lecture de textes à haute voix : chaque élève a lu les textes à haute voix et a répondu aux questions de compréhension (à l'écrit et à l'oral).
- Jeux à l'oral qui visent à faire pratiquer aux élèves la prononciation des verbes.

Chaque semaine, sauf le premier jour d'enseignement, ma démarche a été la même. À travers les activités à l'oral et à l'écrit et à l'aide de la correction explicite avec les reformulations ou la négociation de la forme, on a pratiqué tous les jours pour essayer de maîtriser la prononciation des verbes. Chaque jour comportait des activités orales et écrites ainsi qu'un jeu.

### *Jour 1*

- Introduction des verbes (dialogue)
- Tentative de découvrir la règle et d'associer les terminaisons avec le bon pronom-sujet
- Enseignement formel de comment conjuguer les verbes
- Fiches d'activités / Travail l'oral

### *Prochains 2 mois*

- Activités à l'oral
- Activités à l'écrit
- Jeux

Chaque lundi, c'était « Lecture lundi ». On a commencé la classe avec une lecture à haute voix avec des questions de compréhension à l'écrit ou une discussion des réponses à l'oral.

### **Processus de l'étude**

L'étude pour améliorer la prononciation des verbes des élèves a commencé immédiatement après l'enseignement explicite de la conjugaison des verbes en « er ». Avant de mettre en œuvre les deux méthodes de correction, j'ai donné à chaque élève un pré-test où j'ai évalué la précision de leur prononciation avant l'étude. Ils ont dû conjuguer des verbes à l'écrit

et me lire leurs réponses à haute voix. Puisqu'ils venaient d'apprendre les terminaisons des verbes en « er », ils avaient le droit d'utiliser leurs notes pour bien conjuguer les verbes pour ce pré-test. Ce pré-test était le point de référence qui m'a aidée à déterminer la progression de chaque élève et de chaque classe pendant l'étude.

Tous les jours, j'ai pris 20 minutes pour travailler sur les verbes à l'écrit et à l'oral. Les élèves étaient habitués à entrer dans la salle de classe et à prendre une fiche d'activité sur les verbes qui était dans une boîte bleue devant la classe, de s'asseoir et de conjuguer les verbes. C'était une fiche de 10 questions que les élèves remplissaient assez rapidement. Après, on corrigeait la fiche à haute voix et à l'écrit ensemble. Je choisissais des élèves pour donner la bonne réponse m'assurant que, pendant la semaine, tout le monde a eu la même opportunité de participer. Je me suis assurée qu'avec une classe j'avais effectué la correction explicite à l'aide des reformulations et qu'avec l'autre, j'avais négocié la forme avec eux. À l'aide d'une grille d'observation, j'ai pris des notes tous les jours sur les élèves qui avaient fait des erreurs de prononciation et j'ai relevé la terminaison qui leur avait posé des problèmes. J'ai également noté si l'élève s'était lui-même corrigé.

Pour toutes les activités écrites et orales de mon étude, même pendant les jeux, j'utilisais soit la correction implicite, soit la correction explicite pour corriger les élèves. En ce qui concerne la correction explicite, j'attirais l'attention de l'élève en lui disant que ce n'était pas la bonne forme, en lui donnant la bonne forme, et en lui faisant répéter la forme correcte. Selon moi, après avoir lu la recherche sur la correction des fautes, je pensais que, même si je donnais la bonne forme à l'élève, la répétition l'aiderait à s'en souvenir après. Même si la recherche montre que les reformulations sont souvent utilisées pour ne pas interrompre la fluidité de la leçon, je les

ai toujours incorporées dans mon étude en m'assurant que l'élève se rende compte que je venais de le corriger, de sorte qu'il répète ma reformulation.

Pour l'autre classe, j'ai fait un grand effort en incorporant toutes les quatre méthodes de la négociation de la forme de Lyster (1997): l'incitation, l'indice métalinguistique, la demande de clarification et la répétition. Comme dans l'autre classe, chaque fois qu'un élève faisait une erreur de prononciation, j'utilisais une stratégie de négociation de la forme pour le corriger tout en prenant des notes, dans ma grille d'observation, sur les erreurs. Selon la difficulté de chaque élève, quelquefois, j'utilisais plusieurs stratégies pour le guider vers la bonne prononciation.

Dans chaque activité effectuée, y compris les lectures et les jeux, je corrigeais les erreurs de prononciation selon la méthode explicite et implicite de correction choisie pour la classe. J'ai même inclus dans mes observations les erreurs de prononciation des verbes qui ont été faites hors des 20 minutes qui faisaient partie de l'étude. À la fin de chaque semaine, j'ai évalué la prononciation de chaque élève en le faisant lire à haute voix dix phrases contenant des verbes qu'il avait conjugué au présent. Les fautes faites ont été notées dans la grille d'observations et si j'en avais d'autres, je les ai écrites dans mon journal de bord que j'ai utilisé tout au long de l'étude.

À la fin de l'étude, j'ai donné deux post-tests aux élèves pour encore tester leur précision sur la prononciation des verbes. Un test était complété dès que l'étude de deux mois était achevée. L'autre test était administré un mois plus tard pour voir les effets de la correction explicite à l'aide des reformulations et de la négociation de la forme sur leur prononciation. La structure du pré-test et des deux post-tests était la même. J'ai pris la structure des évaluations hebdomadaires et j'ai augmenté la quantité des phrases à conjuguer et à lire à haute voix. Les phrases ont changé pour chaque test mais le format n'a pas changé. Dès que j'ai fini l'étude,

chaque élève a rempli un court questionnaire afin de savoir comment il estimait mes corrections et quel était leur sentiment quant à la méthode de correction.

### **Observations**

En introduisant les verbes en « er » à travers le dialogue de *Bernard et Marie* ( un dialogue créé par moi-même qui parle de la vie de deux adolescents ), une histoire qu'ils suivaient depuis le début du cours, les élèves étaient très intéressés et engagés. En les guidant à l'oral à trouver les formes cibles, ils ont pu découvrir eux-mêmes sans aucune explication quelques règles pour conjuguer les verbes en « er ». Puisqu'on avait déjà étudié deux verbes irréguliers, les élèves ont bien compris le concept quand je l'ai expliqué explicitement en faisant des exemples ensemble et individuellement. Quant à la prononciation, même après une explication approfondie, la plupart des élèves prononçaient les terminaisons « e » et « es » comme « ay » et la terminaison « ent » comme soit « ay », soit « ent ». Quand je leur demandais quelle combinaison de lettres faisait le son « ay », ils étaient capables de me le dire mais ils ne pouvaient pas transférer cette connaissance à l'oral. En utilisant l'image d'une botte au tableau pour les aider, les élèves semblaient mieux comprendre la règle générale, à savoir que tous les verbes dans la botte se prononcent de la même façon.

Pour le pré-test, les élèves n'ont pas eu de grandes difficultés avec la conjugaison des verbes à l'écrit. Même si quelques-uns ont dû faire référence à leurs notes, ils les ont conjugués facilement. Avant d'évaluer leur prononciation des verbes en « er », j'ai corrigé les réponses avec la classe au tableau ou au rétroprojecteur pour m'assurer qu'ils avaient la bonne forme des verbes. Les élèves semblaient nerveux. En écoutant chaque élève et en prenant des notes dans la grille d'observation, j'ai dû rappeler à plusieurs d'entre eux que cette évaluation n'était pas une course ni concours et que c'était mieux de lire chaque phrase lentement. La majorité d'entre eux

n'ont pas suivi mes conseils. Ils ont lu les phrases à toute vitesse, n'ayant pas l'air d'avoir bien pensé à la bonne prononciation.

Pour les deux classes de français, l'image de la botte les a beaucoup aidés (trouvée dans l'annexe). Le mot « botte » est devenu un terme qu'on utilisait pour signaler qu'il avait une erreur faite dans la prononciation. En corrigeant les fiches d'activités à haute voix avec toute la classe, peu importe si je corrigeais de façon explicite ou implicite, les élèves ont commencé peu à peu à se corriger entre eux. Quand un élève faisait une erreur de prononciation, les autres élèves riaient, faisaient une grimace, regardaient leurs amis ou levaient la main. En fournissant la bonne réponse dans une classe et en négociant la forme avec l'autre, ma correction ou mes indices étaient souvent suivis par des élèves qui criaient « botte » à la personne qui venait de faire l'erreur. Pendant la lecture, les élèves corrigeaient souvent leurs amis en leur donnant la bonne prononciation du verbe. Plusieurs fois, j'ai dû corriger ou négocier la forme avec un élève qui avait déjà été corrigé par quelqu'un d'autre dans la classe.

Dans la classe explicite, chaque fois que je corrigeais un énoncé incorrect d'un élève, je lui faisais répéter la bonne forme. Quand je demandais aux élèves de me dire pourquoi on prononçait le verbe de cette façon ou de m'expliquer les règles de la prononciation des verbes en « er » en général, plusieurs ne le pouvaient pas alors je devais les réexpliquer. En entendant « botte » par ses amis, l'élève semblait mieux comprendre son erreur. Les élèves doués de la classe faisaient rarement des erreurs de prononciation des verbes. Il fallait les corriger une fois explicitement et ils savaient déjà pourquoi leur énoncé était incorrect. Après avoir donné la bonne forme du verbe, les élèves donnaient souvent la règle qu'ils avaient oubliée montrant ainsi qu'ils savaient au moins la règle même s'ils avaient fait une erreur de prononciation. Soit ils ne faisaient plus la même erreur après ma correction, soit ils se corrigeaient sans mon aide.



Il y avait trois types d'apprenants dans cette classe qui ont reçu la correction explicite à l'aide des reformulations. Il y avait l'élève fort qui était vraiment conscient de ce qu'il ou elle disait, l'élève qui après avoir été corrigé plusieurs fois pour les mêmes types d'erreurs commençait à ne pas en faire autant, et l'élève faible qui continuait de faire les mêmes erreurs de prononciation malgré le fait d'être toujours corrigé. Ces élèves faibles ne faisaient pas attention pendant la classe et n'étaient pas capables d'expliquer les règles clés de la prononciation des verbes.

L'autre classe recevait les quatre formes de négociation de la forme quand les élèves faisaient des erreurs de prononciation des verbes. Quand un élève prononçait un énoncé de façon incorrecte, j'utilisais une des quatre formes pour le guider vers la bonne réponse. Les élèves les plus forts avaient seulement besoin d'un indice qui indiquait une erreur avant de se corriger eux-mêmes. Comme les élèves dans la classe avec la correction explicite, ces apprenants doués connaissaient bien les règles et ils étaient déjà très conscients de la langue qu'ils utilisaient. Au fur et à mesure que mon étude se prolongeait, ils perfectionnaient leur prononciation en ne faisant presque pas erreur ou en s'auto-corrigeant immédiatement dès qu'ils en faisaient une.

Il y avait plusieurs apprenants dans cette classe qui avaient besoin de plus d'une stratégie de négociation de la forme. Par exemple, souvent en répétant l'énoncé incorrect, l'élève ne pouvait pas le reformuler tout seul. En le poussant un peu plus avec un indice métalinguistique ou une incitation, il pouvait deviner exactement où se trouvait l'erreur, l'aidant à trouver lui-même la bonne forme.

Après les deux mois d'étude, les deux classes ont amélioré la prononciation des verbes en « er ». En comparant les deux classes, celle qui a reçu la correction par la négociation de la forme semblait s'auto-corriger davantage que celle qui a reçu la correction explicite avec les

reformulations. Ces élèves n'avaient besoin d'aucun indice qui indiquait une erreur. Ils étaient capables d'analyser leur propre prononciation sans aide. Chaque fois que l'élève prononçait un verbe, on voyait qu'il se concentrait pour bien prononcer la terminaison des verbes et souvent il ralentissait le débit de la phrase. De plus, il y avait davantage d'élèves qui ne faisaient aucune faute et qui semblaient plus à l'aise en lisant les phrases à haute voix de façon posée. Même si la négociation de la forme a eu comme résultat plus de personnes qui s'auto-corrigeaient que dans l'autre classe; au final, les deux classes avaient une très bonne connaissance des règles clés de la prononciation des verbes.

En analysant les questionnaires des élèves, je constate qu'ils étaient très conscients de la manière avec laquelle je les corrigeais. Ils pouvaient bien décrire comment je corrigeais la classe et connaissaient les fautes qu'ils faisaient le plus. La plupart des élèves ont admis que même s'ils savaient les règles de la prononciation, ils faisaient souvent les mêmes fautes mais que la façon de les corriger les avaient beaucoup aidés, notamment dans le rappel des règles. Quelques élèves ont mentionné qu'ils avaient trop peur de faire des fautes, ce qui a peut-être eu une influence dans la réussite de leur prononciation.

### **Discussion**

Avant de commencer cette étude, j'utilisais déjà la correction explicite, les reformulations et la négociation de la forme. Mon étude a dû être très stricte et moi-même j'ai dû rester très consciente de la façon d'enseigner dans les deux classes de français de la huitième année. Pour que cette étude soit fiable, je devais m'assurer qu'une classe recevait la correction explicite et les reformulations et que l'autre recevait la négociation de la forme, sans mélanger les deux, quelque chose qui peut se passer inconsciemment.

C'est la première fois cette année que j'ai introduit l'image de la botte aux élèves. Je ne savais pas que cette image deviendrait un indice clé qui les guiderait vers la bonne prononciation des verbes et que les élèves l'utiliseraient pour corriger pas seulement leurs amis mais aussi eux-mêmes. Cette image de la botte a sans doute joué un rôle dans la réussite de plusieurs élèves ayant reçu la correction explicite, en tout cas cette figure les a aidés à mieux comprendre leurs erreurs et à penser davantage aux règles principales.

Avec ce but principal dans l'étude, il est possible que cette année j'aie mieux enseigné les règles de la conjugaison et prononciation des verbes, mettant inconsciemment un plus grand accent sur la prononciation et sur ce qu'il ne faut pas faire. Puisque j'avais déjà expliqué le projet aux élèves, ils savaient quels aspects de la langue j'observais. C'est possible que cette conscience ait eu un effet, positif ou négatif, sur leur prononciation. Pour quelques-uns, cela signifiait qu'ils étaient plus conscients de la terminaison des verbes, souvent ralentissant à la fin du mot démontrant ainsi la pensée critique. Pour d'autres élèves la conscience des attentes, l'emphase de la bonne façon de prononcer les verbes, et le fait d'être observé a peut être engendré de l'anxiété et de l'inquiétude provoquant des erreurs.

Si je voulais refaire cette étude, je changerais la manière de laquelle j'ai incorporé la négociation de la forme. En introduisant les quatre stratégies de Roy Lyster (la demande de clarification, l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition), je me suis rendue compte qu'il aurait plus judicieux de choisir une ou deux des stratégies. Durant l'étude, je n'ai pas documenté la fréquence des stratégies que j'avais employées. C'est possible que selon mes préférences, j'ai inconsciemment utilisé plus une méthode qu'une autre. L'incitation et la répétition ont été les stratégies que j'ai le plus utilisées car, probablement je les utilisais déjà dans ma salle de classe.

À la fin de mon étude, je m'interrogeais sur les observations que j'ai recueillies dans la classe qui a reçu la négociation de la forme comme méthode de correction. Parmi ce groupe d'élèves, j'ai trouvé qu'ils étaient plus capables de s'auto-corriger et qu'ils faisaient moins d'erreurs en général. En réfléchissant sur ces observations, je ne sais pas si je peux attribuer leur amélioration et leur conscience de la prononciation aux quatre stratégies efficaces de la négociation de la forme ou à une stratégie particulière que j'ai incorporée. En choisissant une ou deux stratégies la prochaine fois, je pourrai mieux analyser lesquelles des stratégies sont les plus efficaces pour les apprenants.

### **Liens à mon enseignement**

Cette méthode n'a pas été si différente de ce que je fais d'habitude dans ma salle de classe. Comme professeur, il faut toujours être conscient des styles d'apprentissage variés des apprenants. L'habileté d'un professeur à s'adapter à un contexte et à découvrir les préférences des élèves crée un environnement plus efficace quant à l'apprentissage.

Selon mes observations durant mon étude, je note qu'il y a du temps pour la correction explicite et pour la négociation de la forme dans une salle de classe. En introduisant un concept clé grammatical, comme la conjugaison des verbes en « er », la correction explicite aide les élèves à voir où se trouvent leurs erreurs et les aide à les comprendre. À l'aide des reformulations, la correction explicite peut offrir aux apprenants un modèle duquel ils peuvent comparer leur énoncé incorrect.

Dès que possible, à n'importe quel niveau, il faut encourager et enseigner aux élèves comment être plus responsable de leur propre apprentissage. Trop souvent à l'école, les jeunes veulent avoir la bonne réponse et souvent ils ne demandent pas d'explication sur la réponse du professeur. Ils n'aiment pas se forcer à penser. Ils s'habituent à ne pas analyser leurs énoncés et

ne se livrent pas à un esprit critique. C'est par la négociation de la forme que les élèves sont forcés à faire des liens et utiliser leurs connaissances antérieures.

Dans cette étude, même si les deux classes avaient une certaine base ou connaissance des règles de la prononciation des verbes en « er », la négociation de la forme a donné la parole à l'élève et non pas au professeur. L'élève était plus conscient des règles et était plus critique à l'égard de lui-même. C'est très important que les apprenants comprennent qu'ils ne vont jamais bien apprendre s'ils obtiennent la réponse qu'ils cherchent sans penser eux-mêmes en premier.

Dépendantes du but de l'activité faite en classe, la méthode explicite et la négociation de la forme pour corriger les élèves peuvent être utiles. Si c'est une activité où le but n'est pas la forme, la correction explicite ou les reformulations pourraient être suffisantes ou bien s'ils utilisent une forme pas encore vue dans la classe et que le professeur ne veut pas s'en préoccuper. Le plus important c'est de pousser nos élèves à faire des liens et à trouver la bonne réponse à travers leur grand stock de connaissances. C'est là où ils vont apprendre et comprendre.

## **CONCLUSION**

Cette étude de deux mois a exploré l'efficacité de la correction explicite à l'aide des reformulations et la négociation de la forme selon Lyster et Ranata (1997). Elle avait comme but de voir laquelle de ces deux stratégies de correction marcherait le mieux dans deux classes de huitième année en français de base. En maintenant l'uniformité entre les deux classes à travers des activités similaires à l'oral et à l'écrit, j'ai essayé de voir quelle stratégie a le plus mené les élèves à maîtriser la prononciation des verbes.

La réponse après l'étude était claire. Comme professeur, on sait tous qu'il est préférable de faire penser les élèves que de leur donner la réponse. Cette pensée critique de l'apprenant l'aide à faire des liens et à faire référence à ses connaissances antérieures. C'est cette autonomie, face à leur apprentissage, qui explique probablement pourquoi les élèves qui ont reçu la négociation de la forme comme méthode de correction se sont plus auto-corrigés et ont fait moins d'erreurs en général.

Cependant, même si on veut pousser nos élèves, la correction explicite est aussi utile à certains points dans leur apprentissage. En introduisant de nouveaux concepts, il faut expliquer de façon directe les règles. Il faut sacrifier du temps pour corriger explicitement les apprenants pour qu'ils puissent comprendre les fautes qu'ils font. La correction explicite marche bien avec les reformulations et surtout avec la répétition. L'élève ne doit pas seulement répéter la bonne forme, mais il doit aussi comprendre l'erreur et la réparer. C'est ensuite que l'élève montre une bonne compréhension en montrant qu'il peut penser tout seul ou avec l'aide du professeur.

Comme professeur, il n'y a pas toujours une seule bonne réponse ou une seule façon correcte d'enseigner à nos élèves. C'est à nous d'expérimenter dans nos salles de classe pour voir quelles sont les meilleures stratégies. Le contexte qui change chaque année peut influencer les stratégies qu'on choisit d'exécuter. Il faut trouver l'équilibre entre le fait de défier les élèves et de leur en donner trop. Mon but, comme professeur d'école secondaire, est de fournir aux jeunes la base dont ils ont besoin pour pouvoir être plus indépendants et responsables de leur propre apprentissage.

## RÉFÉRENCES

- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-74.
- Bouffard, L., & Sarkar, M. (2008). Training 8 year-old French immersion students in metalinguistic analysis: An innovation in form-focused pedagogy. *Language Awareness*, 17(1), 3-24.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 357-386.
- Dekeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77(4), 501-514.
- Ellis, R. (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62(8), 387-398.
- Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37, 237-253.
- Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 51(1), 265-301.

- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.



## Annexe: Image de la botte

Tous les verbes dans la botte se prononcent de la même façon.

<b>Je</b> <b>mange</b>	<b>Nous</b> <b>mangeons</b>
<b>Tu</b> <b>manges</b>	<b>Vous</b> <b>mangez</b>
<b>Il</b> <b>mange</b>	<b>Ils</b> <b>mangent</b>