

**Máster Universitario en Formación de Profesorado de
Educación Secundaria**



Travail Fin de Master

*La prononciation en classe de FLE:
la rétroaction corrective des voyelles nasales
dans les jeux de rôle*

Sonia Segura Sanz

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Étudiante

Sonia SEGURA SANZ

Titre

La prononciation en classe de FLE: la rétroaction corrective des voyelles nasales dans les jeux de rôle

Master

Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria

Établissement

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pública de Navarra

Directrice

Hanne ROOTHOOFT

Département

Departamento de Ciencias Humanas y de la Educación

Année académique

2017/2018

Resumen

En las cuatro últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre los efectos de la retroacción correctiva (RC) oral en el aprendizaje de segundas lenguas y también sobre qué técnica es más efectiva a la hora de realizar la corrección. Sin embargo, los trabajos sobre *feedback* y pronunciación son hasta ahora muy limitados y, hasta donde sabemos, ninguno ha investigado qué momento es más adecuado para ofrecer la retroalimentación. Así pues, este estudio tiene dos objetivos principales: en primer lugar, examinar los efectos de la RC en la pronunciación de estudiantes españoles de FLE entre dos grupos que la reciben y uno que no (n=16); en segundo, comparar los dos grupos que reciben *feedback*, tras ofrecer a uno una corrección inmediata (n=21) y a otro después de la intervención (n=20). Para ello, preparamos una actividad de juego de rol en parejas para el momento del tratamiento y analizamos las vocales nasales de los discursos del alumnado mediante un ejercicio individual previo (pretest) y dos posteriores (postest). Los datos obtenidos indican, por una parte, que las dos clases que recibieron retroalimentación mejoraron más que el grupo de control. Por otra, que los resultados del grupo con RC al final fueron ligeramente superiores que los del inmediato. A pesar de las mejoras, no se pueden considerar como significativas, ya que no se analizaron estadísticamente.

Palabras clave: Retroalimentación correctiva oral; Pronunciación; FLE; Juegos de rol; Incitación.

Abstract

Over the past four decades, a considerable amount of research has been undertaken on the effects of oral corrective feedback (CF) in second language teaching, and also on which technique is more effective when correcting. However, investigations about feedback and pronunciation are at present very limited, and to our knowledge, the most appropriate time for offering feedback has not been investigated. Thus, this study has two main objectives. The first is to see the effect of error correction on Spanish FFL students' pronunciation, between two groups receiving CF and another who didn't (n=16). The second is to compare the two groups receiving feedback, after offering an immediate correction to one class (n=21), and a post intervention correction to another (n=20). To this end, a role-playing game in pairs was prepared to make the simulation at the moment of the treatment, and we analysed the nasal vowels of the participants conducting an individual pre-test and two post-tests. On the one hand, the data gathered indicate that the two groups who have received CF improved more than the control group. On the other hand, the results tend to be slightly better in students receiving a final correction than those who received an immediate correction. Despite the improvements, the results cannot be considered statistically significant.

Keywords: Oral corrective feedback; Pronunciation; FFL; Role-plays; Prompts.

Résumé

Ces quarante dernières années, de nombreuses recherches ont été menées sur les effets de la rétroaction corrective (RC) à l'oral dans l'apprentissage des secondes langues et aussi sur quelle technique est plus effective quand on corrige. Toutefois, les travaux sur feedback et prononciation à ce jour sont très limités, et à notre connaissance, aucune étude n'a été jusqu'à présent effectuée sur la comparaison du feedback à deux moments différents. Ainsi, cette étude a deux objectifs principaux : premièrement, voir les effets de la RC dans la prononciation d'étudiants espagnols de FLE entre deux groupes qui reçoivent du feedback et un autre qui ne reçoive pas (n=16). Deuxièmement, comparer les deux qui l'ont reçu, après avoir offert RC immédiat à un groupe (n=21) et RC à la fin à l'autre (20). Pour cela, on a préparé une activité de jeux de rôle en binômes pour la réaliser pendant le traitement, et on a analysé les voyelles nasales des discours des apprenants grâce à un exercice individuel préalable (prétest) et deux ultérieurs (posttest). Les données obtenues indiquent, d'un part, que les deux classes qui ont reçu RC se sont plus améliorés que le groupe témoin. D'autre part, les résultats du groupe du feedback à la fin ont été légèrement supérieurs que ceux du groupe du feedback immédiat. Malgré les améliorations, on ne peut pas les considérer comme significatives, parce que l'on n'a pas élaboré des statistiques.

Mots-clefs: Rétroaction corrective à l'oral; Prononciation; FLE; Jeux de rôle; Incitation.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction.....	6
2. Cadre conceptuel	7
2.1. La rétroaction corrective.....	7
2.1.1. Avantages et désavantages.....	7
2.1.2. Types de rétroaction corrective à l'oral	9
2.2. La phonétique en FLE	10
2.2.1. L'importance de la prononciation	10
2.2.2. Les voyelles nasales.....	11
2.3. Études préalables sur feedback et prononciation	12
2.4. Les jeux de rôle dans un apprentissage communicatif	13
2.5. Questions de recherche	14
3. Méthodologie.....	14
3.1 Type de recherche.....	14
3.2. Contexte de recherche.....	15
3.3. Schématisation.....	15
3.4. Collecte des données	16
3.4.1. Matériel.....	16
3.4.2. Procédure	17
3.5. Opérationnalisation : types de RC.....	19
3.6. Analyse des données.....	19
4. Résultats	20
4.1. Présentation des résultats	20
4.2. Discussion.....	24
4.2.1. Première question de recherche.....	24
4.2.2. Deuxième question de recherche	25
5. Implications pédagogiques.....	26
6. Conclusion, limites et recherches futures.....	27
Remerciements	29
Références bibliographiques.....	29
Annexes	32
Annexe I.....	32
Annexe II.....	33

1. Introduction

L'erreur a toujours été un sujet de spécial intérêt dans le domaine scolaire, en particulier dans l'apprentissage de langues étrangères. Il a passé par différents moments au cours de l'histoire de l'éducation et les professeurs n'ont jamais arrêté de se demander quelle est la meilleure manière de l'affronter ou quelle méthode pédagogique est la plus efficace. Depuis près de quarante ans, de nombreux auteurs ont fait des recherches sur les effets que la rétroaction corrective (RC) entraîne pour les apprenants des secondes langues. Même si les opinions sur ce sujet ont toujours été très divergentes, de plus en plus les études ont montré que les étudiants qui reçoivent du feedback correctif réussissent mieux que ceux qui ne le reçoivent pas (comme dans Gooch, Saito et Lyster, 2016 ; Lyster et Saito, 2012a, 2012b).

Toutefois, parmi toutes ces recherches traitant la RC, on trouve qu'il n'en existe actuellement encore que très peu sur feedback et prononciation, tandis que de nombreuses études ont déjà été faites sur feedback et grammaire. On est intéressé également à promouvoir cette compétence parce que l'on estime que la phonétique est un aspect essentiel dans l'apprentissage des L2 ; trop souvent méconnue par les apprenants, et selon Bazzit, 1988 : 126 et Calvé, 1988 : 32, parfois pour les enseignants eux-mêmes (cité dans Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

Les jeux de rôle ont été aussi sélectionnés comme outil pour travailler le feedback correctif dans la prononciation en vue de réaliser un exercice ludique, créative et surtout comme activité communicative. L'idée principale est de rapprocher les élèves à la réalité d'une autre langue, autrement dit, de travailler des situations simples de la vie quotidienne qui, sur la base d'une motivation, leur peuvent être utiles.

D'ailleurs, les enquêtes ont examiné plusieurs facteurs visant à mesurer l'efficacité de la RC dans les apprenants : l'anxiété ou la peur, le niveau de la L2, la clarté des techniques de feedback à l'oral (plus ou moins explicites/implicites), le type de compétence linguistique, l'opérationnalisation, etc. Cependant, à notre connaissance, il n'y a pas de recherches jusqu'à aujourd'hui qui étudient quelle correction est plus efficace en fonction du moment où la RC est offerte. Pour cela, ce Travail Fin de Master a décidé d'étudier s'il y a une différence entre la pratique habituelle (pendant l'intervention de l'étudiant) ou une fois que les élèves finissent de parler.

Finalement, il convient d'ajouter que cette étude cherche à faire progresser la prononciation dans l'enseignement des L2, ainsi qu'avancer sur le terrain de la RC. Ainsi, l'un des objectifs principaux consistera à voir si les deux groupes qui reçoivent du feedback obtiennent de meilleurs résultats que le groupe sans RC (groupe témoin) et, en outre, voir les différences entre les effets des deux premiers groupes.

En ce qui concerne la structure du travail, elle se divise en neuf sections. Cette première est l'introduction ; la deuxième porte sur certains concepts théoriques relatifs à la RC, la phonétique en FLE, les enquêtes précédentes sur feedback et prononciation, les jeux de rôle et les questions de recherche. La méthodologie de l'expérience se trouve dans la troisième partie, suivie de la présentation des résultats (dans la section 4.1) et la discussion (4.2). Les points numéro 5 et 6 contiennent les implications pédagogiques et la conclusion, respectivement.

2. Cadre conceptuel

2.1. La rétroaction correctrice

2.1.1. Avantages et désavantages

Dans des méthodologies d'enseignement de la langue française plus anciennes, telle que la grammaire-traduction du 18^{ème} siècle et moitié du 19^{ème}, l'erreur était considérée punissable et les langues s'écrivaient de façon parfaite pour les garder respect. L'enseignement de l'oral n'était pas envisagé à l'époque. À partir de ce moment, la méthode directe provoquait un changement majeur pour l'apprentissage des langues jusqu'au début du 20^{ème} siècle: on passe à donner toute l'importance à l'apprentissage de la langue orale. Par contre, l'erreur continue à s'éviter, les conversations ne sont pas naturelles et les pratiques de l'oral ne visent pas à communiquer, mais à suivre une grammaire encore traditionnelle et normative, en construisant à partir de la langue écrite littéraire (Puren, 1988 : 195).

Dans les suivantes méthodologies (la méthode active, la méthode audio-orale et la structuro-globale audio-visuelle ou SGAV) le refus de toute interférence vers la langue d'apprentissage et la prévention des erreurs restent et il faudra attendre l'approche communicative de début des années 1970 pour commencer à voir l'erreur d'une façon différente et plus naturelle. À cette époque, on en parlait comme une barrière inéludable à passer et grâce à laquelle l'élève pouvait avancer, mais qu'au fil du temps il devrait être supprimé.

Enfin, avec la perspective actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) des années 2000 comme une méthode de travail étendue et pas remplaçant de l'approche communicative, l'erreur cesse d'avoir un sens péjoratif pour être considéré tout à fait normal dans le processus d'apprentissage de l'apprenant, ainsi qu'un outil d'apprentissage.

En dépit de tous les changements par lesquels la notion d'erreur a passé, aujourd'hui le débat reste ouvert. Certains experts (Bitchener et Knoch, 2010 ; Chiahou et al., 2009 ; Lyster et al., 2013 ; Van Beuningen, 2010) ont établi que les apprenants d'une L2 ont besoin de la correction d'erreurs pour améliorer leur niveau dans la langue qu'ils apprennent, y compris la RC dans l'expression orale. Cependant, des autres (Krashen, 1982 ; Truscott, 1999, 2007) ont fait part de leur désaccord. Comme on l'a pu constater, la tradition nous a montré une connotation péjorative de l'erreur. Par ailleurs, la peur de commettre des erreurs est encore présente dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout dans le domaine de l'expression orale.

D'après Truscott (1999 : 441), offrir un feedback aux étudiants, à l'oral et aussi à l'écrit, non seulement ne les aide pas, mais encore est inefficace et généralement préjudiciable à l'apprentissage d'une langue, à cause de l'embarras, la colère ou le sentiment d'infériorité, entre autres. En outre, il ajoute dans un autre article que les avantages qu'il apporterait aux apprenants, dans le cas où il en aurait, seraient très limités. Sa conclusion était fondée sur un ensemble de recherches déjà rendues publiques.

« The primary conclusion, based on the controlled experiments, is (a) the best estimate is that correction has a small harmful effect on students' ability to write accurately, and (b) we can be 95% confident that if it actually has any benefits, they are very small. This conclusion receives support from the finding that absolute gains made by corrected students are quite limited, even when beneficial extraneous factors are not controlled. And these negative results probably overestimate the success of corrected groups, especially in regard to grammar errors ». (Truscott, 2007 : 270)

Un autre inconvénient de la correction d'erreurs, selon Krashen (1982 : 10), est que de cette manière on fait de l'apprentissage un processus conscient, tandis qu'apprendre une langue devrait être un processus inconscient, de la même manière que les enfants apprennent leur langue maternelle. D'une part, cet auteur fait une différence entre acquérir une langue et l'apprendre, considérant cette idée comme l'hypothèse la plus importante de son étude. D'autre part, il stipule qu'à l'inverse de ceux qui pensent que les adultes ne peuvent pas continuer à apprendre une langue par le processus d'acquisition, ce dernier est valable que ce soit pour les personnes adultes ou pour les enfants.

Dans la même publication, Krashen fait référence à l'anxiété que la correction d'erreurs peut provoquer chez les apprenants d'une seconde langue. Il nous parle également du niveau du filtre affectif. Pour lui, un filtre affectif haut à cause de la démotivation, d'un niveau faible de confiance en soi et de l'angoisse rend difficile l'acquisition de l'apprentissage.

« The best methods are therefore those that supply "comprehensible input" in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are "ready", recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production ». (Krashen, 1982 : 7)

Néanmoins, d'autres études plus récentes ont démontré que la correction a des avantages pour les élèves, en plus d'être une pratique nécessaire et naturelle en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Chiahou et al. (2009) mentionnent que corriger les erreurs peut devenir une stratégie d'apprentissage, parce que cela produit chez l'apprenant un besoin particulier : celui de produire une hypothèse et que cette dernière soit vérifiée par le professeur. Or, elles renforcent le fait que l'erreur est le résultat d'un effort de la part de l'étudiant.

« L'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet) ». (Chiahou et al., 2009, para. 10)

Toujours dans la ligne de ce raisonnement, de nombreux chercheurs ont récemment publié des articles en vue d'alimenter les études qui favorisent l'utilisation du feedback à l'oral et à l'écrit. Ainsi, Russell et Spada (2006), nous parlent dans leur méta-analyse de différentes études de deux groupes d'élèves, l'un recevant de la RC à l'oral, alors que l'autre n'en recevait pas. Cette synthèse nous dit que les premières ont obtenu une amélioration supérieure aux autres. Par ailleurs, une autre analyse réalisée par Lyster et

al. (2013) soutient que, selon Jean et Simard (2011) les propres apprenants d'une L2 manifestent une attitude positive à l'égard de la RC reçu de la part des enseignants.

Les avantages ont été aussi remarqués dans la correction d'erreurs à l'écrit. Van Beuningen (2010) garantit que grâce à la correction des travaux écrits les élèves sont capables de reconnaître les erreurs de la langue étrangère, ce qui explique une accélération du processus d'apprentissage d'une L2, ainsi qu'un renforcement de la précision linguistique. De même, Bitchener et Knoch (2010) ont étudié les effets de la RC écrite à long terme et leurs résultats ont montré que les trois groupes qui ont bénéficiés du feedback présentaient de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin.

2.1.2. Types de rétroaction corrective à l'oral

Selon LeBel (1990 : 143) on entend par « correction phonétique » toute pratique pédagogique « qui consiste d'abord à établir un diagnostic à partir duquel sera proposée une intervention ponctuelle » (cité dans Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

Bien que de nombreux experts aient vérifié l'efficacité de la RC dans les apprenants d'une L2, ils continuent de mettre en question quel o quels types de feedback sont les plus effectifs, ainsi que didactiques, en fonction de l'activité qui se réalise. Selon la classification de Lyster et Ranta (1997 : 37-66), on pourrait différencier six types de feedback dans les corrections des pratiques oraux : la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique, l'incitation, la répétition et la demande de clarification.

Certaines des techniques sont classifiées comme explicites, tandis que d'autres sont plus implicites. Dans la première colonne du Tableau 1 on peut voir les six types de feedback de Lyster et Ranta que l'on vient de citer, dans la deuxième on a ajouté quelques exemples et dans la troisième on a précisé le caractère explicite ou implicite des techniques quant à la considération de Lyster, Saito et Sato (2013).

Erreur de l'étudiant : Le cadeau que l'on m'a <i>offris</i> est magnifique.		
Technique	Exemple	Feedback explicite/implicite
1. Reformulation	Que l'on t'a <u>offert</u> .	Implicite
2. Correction explicite	Non, on ne dit pas que l'on m'a <i>offris</i> [accentuation]. Tu devrais dire que l'on m'a <u>offert</u> [accentuation].	Explicite
3. Indice métalinguistique	Non, pas m'a <i>offris</i> [accentuation]. Tu dois bien utiliser le passé composé. Quel est le participe du verbe offrir en français ?	Explicite
4. Incitation	Tu veux dire que l'on m'a... ? [accentuation]	Implicite/Explicite
5. Répétition	Le cadeau que l'on m'a <i>offris</i> ? [accentuation]	Implicite
6. Demande de clarification	Tu peux répéter ?	Implicite

Tableau 1. Types de RC à l'oral, selon Lyster et Ranta (1997)

D'après certaines études, parmi les six techniques précédentes, la reformulation est l'une des techniques les plus étudiées et utilisées dans le domaine de l'apprentissage des L2 (Kartchava, 2014 ; Sheen, 2008). Cependant, les opinions quant à son utilisation sont diverses. Alors que beaucoup d'élèves ont admis être d'accord avec elle, d'autres la refusent (Mohamed, 2011). De plus, les enseignants de cette dernière étude considèrent la reformulation une technique avec un manque de précision langagière.

Dans ce travail on a décidé d'exclure les deux premières techniques (la reformulation et la correction explicite), parce qu'elles fournissent instantanément la réponse valable aux étudiants et cela ne permet pas de faire réfléchir aux apprenants sur leurs propres erreurs. L'autre technique que l'on a exclue est la demande de clarification. Même si cette dernière aide à l'autocorrection, d'autres études ont montré qu'elle est la moins efficace entre les quatre dernières techniques du Tableau 1, toutes faisant partie de ce que l'on appelle « prompts » ou « techniques d'incitation » (Kirgoza et Agcamb, 2015). En plus, on estime qu'elle offre un input qui peut conduire à des confusions inutiles, dans le cas où l'étudiant ne se rendait pas compte de l'erreur commise.

Ainsi, on a décidé d'utiliser les trois techniques qui restent : l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition. Ce qui nous a motivés à ce choix, c'est notre conviction que les techniques d'incitation pourraient améliorer l'efficacité de la RC à l'oral, grâce à l'output que les élèves produisent après le commentaire offert par l'enseignant et à l'autocorrection. Plusieurs experts ont montré que les « prompts » ont obtenu de meilleurs résultats à l'égard des reformulations ou de la correction explicite, comme par exemple Ammar et Spada (2006) et Lyster (2004).

De la même manière, les propres étudiants ont exprimé leur préférence pour l'utilisation des techniques d'incitation (Fiset-Asselin, 2006). De l'avis général donc, la rétroaction peut être plus efficace quand l'apprenant fait sa propre correction et les techniques qui ont montré de meilleurs résultats ont été la répétition, l'incitation, la demande de clarification et l'indice métalinguistique. (Aranguiz et Quintanilla, 2016). En plus, l'incitation est apparue très utile et efficace, suivie par la répétition (Kirgoza et Agcamb, 2015).

2.2. La phonétique en FLE

2.2.1. L'importance de la prononciation

Certains enseignants ont besoin de donner plus de poids et d'importance à une partie de l'enseignement des secondes langues que l'on a plutôt tendance à ignorer : l'enseignement de la prononciation. Comme on le sait, cet intérêt est arrivé depuis quelque temps, dans les années 1950 avec la méthode audio-orale et la Structuro-globale audio-visuelle ou SGAV, suivi par l'approche communicative et son attention particulière à travailler des aspects relatifs à l'expression orale. Pourtant, la situation n'a pas encore changé suffisamment aujourd'hui. Si l'on examine les examens d'entrée à l'université des L2 il y a trente ans, on voit que les seules compétences demandées étaient l'expression et la compréhension des écrites. Mais, si l'on voit les épreuves de l'année dernière de l'EBAU (Évaluation du Baccalauréat pour l'Accès à l'Université), on se rend compte que la situation est semblable et que, en dépit des nouvelles méthodes d'enseignement des langues, les compétences orales n'ont pas toujours la même importance que les écrites.

Par conséquent, on part d'un fait réel. L'enseignement de la prononciation n'a pas été une tâche simple et ce ne serait presque pas exagéré de dire que, dans de nombreux cas, il demeure un objet de raillerie dans la salle de classe. Les élèves se sentent rarement à l'aise pour la travailler et l'attitude générale est de refus ou de timidité. Cela pourrait être dû au fait que la phonétique (Bolekia, 1989 : 57) n'a pas été traitée de manière appropriée dans la compréhension orale, avec pour résultat que l'apprenant arrive à « un état d'incertitude et méfiance, manifesté par la peur de prononcer incorrectement un mot ou de se ridiculiser ». C'est pourquoi, on devrait faire un effort et aborder cette question tout naturellement, en marquant clairement les différences entre les sons des différentes langues, et affaiblir l'importance de commettre des erreurs. Ce même article nous dit que la phonétique est importante dans le processus de communication parce qu'elle « facilite la compréhension et l'utilisation de la langue » (Bolekia, 1989 : 57).

Comme on vient de le faire remarquer et dans cette même perspective, Billières (1987) et Morley (1988) signalent qu'avant les corrections il convient d'expliquer aux étudiants qu'ils doivent tenter de mettre de côté les préjugés négatifs face aux erreurs et les indiquer qu'ils vont se tromper, parce que c'est naturel (cité dans Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

En plus, d'autres auteurs comme Bernard Dufeu (1997) déclarent qu'il serait nécessaire de la pratiquer dès un niveau débutant afin d'établir une certaine familiarité avec la langue étrangère, ainsi que renforcer une relation positive avec ses sonorités. Il commente également que ses étudiants ne se souvenaient pas d'avoir été corrigés dans la prononciation, peut-être parce que la manière de procéder n'était pas la plus correcte. De notre côté, on ajouterait qu'une autre difficulté pourrait précisément être le fait que la prononciation se travaille qu'aux niveaux débutants, et on la laisse simplement de côté quand le niveau de difficulté augmente.

2.2.2. Les voyelles nasales

La plupart des experts se sont mis d'accord pour parler d'une classification générale des erreurs, tels que : les erreurs qui affectent l'intelligibilité du message, les erreurs qui sont fréquentes et les erreurs qui sont jugées irritantes. On va retenir exclusivement notre attention dans le deuxième groupe. Les étudiants de FLE présentent certaines difficultés phonétiques quand ils prononcent des sons de la langue française qui n'existent pas dans leur langue maternelle et donc on devra leur accorder une attention particulière. Les sons [sh] et [ʒ], les mots qui contiennent les consonnes [b] et [v], la prononciation des voyelles [u], [œu] ou [e], la liaison quand un mot termine par une consonne ou « e » muette et il commence par une voyelle ou la consonne « h » et la prononciation des voyelles nasales sont des fautes fréquentes commises par les hispanophones.

Dans cette étude on a décidé de nous concentrer sur un seul aspect d'entre tous les antérieures: les voyelles nasales. Cela tient au fait que, d'une part, il n'est pas recommandé de corriger toutes les erreurs, parce que cela risquerait d'affecter la confiance des apprenants et les démotiver (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998). Outre ce motif, ces dernières « représentent l'une des difficultés majeures de la compréhension et la production orale pour les hispanophones » (Tomé, 2010 : 229).

D'autre part, on a choisi les voyelles nasales comme objet d'étude pour examiner la prononciation dans des exercices d'expression orale pour deux raisons. En premier lieu, parce qu'il faudrait réaliser plus d'études ayant un rapport avec la production des voyelles nasales dans les étudiantes hispanophones, qui sont jusqu'à présent très limitées. En deuxième lieu, parce que l'on connaissait bien à l'avance le problème particulier que les élèves avaient avec la prononciation de ce son, après avoir été le mois de novembre dans cet établissement au cours d'une première période de stage.

2.3. Études préalables sur feedback et prononciation

La majorité des recherches réalisées jusqu'à aujourd'hui sur RC ont été orientées vers des aspects des secondes langues liés à la grammaire et à la production écrite. Bien qu'il reste encore de nombreuses recherches à faire sur feedback et prononciation, on a trouvé quelques études antérieures sur RC à l'oral, certains avec des buts différents ; on en fera référence ci-après. Or, le petit nombre d'investigations qu'il y a ont été réalisées en offrant une rétroaction immédiate aux élèves, autrement dit, pendant leurs interventions. D'après tout ce que l'on sait aujourd'hui, on n'a pas trouvé d'autres études offrant un feedback final aux apprenants.

Une étude comparable, aussi en anglais, serait celle de Luquin Urtasun (2017), qui a mené sa recherche sur le niveau d'anxiété, ou bien élevé ou bien faible des étudiants, sur comment ils réagissent au feedback, et plus particulièrement, dans quelle mesure la RC à l'oral leur apporte des bénéfices sur leur prononciation du morphème du passé *-ed*. Les résultats de cette étude ont montré que la RC aide à améliorer la prononciation des élèves et aussi à réparer leurs erreurs grâce à la technique de la reformulation. D'ailleurs, il n'y a pas des preuves significatives démontrant que l'anxiété influe sur le feedback.

Il existe d'autres recherches plus similaires à ce TFM. D'un côté, on a l'article de Gooch, Lyster et Saito (2016), qui observe les effets de deux types de rétroaction correctifs (prompts et reformulations) dans la prononciation du son /ɪ/ de vingt-deux apprenants adultes coréens d'EFL. Dans ce cas-ci, l'expérience a combiné du feedback avec un enseignement explicite de la prononciation: les élèves ont été répartis en trois groupes différents (seulement formation, formation et prompts, formation et reformulation) et ils ont reçu des instructions explicites articulatoires, ainsi que des informations sur la structure de l'argumentation en anglais. Les résultats ont indiqué que le groupe des prompts comme celui des reformulations ont été utiles pour améliorer la production de la /ɪ/ de l'anglais. La première technique a eu plus d'utilité dans la production spontanée du son, tandis que la deuxième a gagné en précision.

D'un autre côté, dans Lyster et Saito (2012a) il a été étudié l'effet des reformulations dans l'acquisition des voyelles d'une L2 de quarante-deux étudiants japonais. Cette recherche part du principe que la technique de la reformulation, même s'il y a des investigations qui n'ont pas obtenu de bons résultats après l'avoir utilisé dans des erreurs morphosyntaxiques, peut être utile dans la prononciation. Les étudiants ont bénéficié d'une formation intensive de l'apprentissage de la voyelle /æ/ de l'anglais, et des reformulations comme technique de RC. Les résultats ont montré que la formation intensive des voyelles n'est pas claire concernant un apprentissage communicatif, mais la

reformulation a joué un rôle fondamental dans l'attitude et la motivation des apprenants quant au développement de leur prononciation.

Les deux chercheurs précédents ont également analysé, dans Lyster et Saito (2012b), les effets de l'enseignement centré sur la forme et la RC dans le développement de la prononciation de la /ɪ/ anglaise de soixante-cinq étudiants japonais d'EFL. Ici les élèves ont été divisés en trois groupes : un premier groupe procuré d'un enseignement centré sur la forme (FFI) de la /ɪ/ et de la RC (avec reformulations), un deuxième qui a reçu seulement une formation centrée sur la forme et un dernier et le groupe témoin, qui a obtenu d'autres informations, mais sans les enseigner spécifiquement la prononciation de la /ɪ/ en anglais. Les résultats de l'étude ont précisé que le premier groupe avait plus niveau dans leurs interventions à l'oral et plus spontanéité dans leurs discours ; le deuxième présentait quelques améliorations, mais dans une moindre mesure et les résultats ne peuvent être considérés comme significatifs.

Finalement, une synthèse de Saito (2018) a été publiée récemment pour présenter la situation actuelle du feedback corrective dans la prononciation des L2. L'auteur nous parle des différentes manières d'offrir la RC aux apprenants, d'autres études similaires faites utilisant de prétests et posttests et les moments où la rétroaction semble être plus efficace. De plus, il ajoute que les dernières investigations ont démontré que les enseignants comme les apprenants considèrent le feedback correctif comme un élément essentiel dans l'amélioration de la prononciation d'une L2.

2.4. Les jeux de rôle dans un apprentissage communicatif

L'approche communicative, comme l'affirme le CVC (Centro Virtual Cervantes), favorise la production orale des étudiants, et elle permet de « réaliser des activités qui s'efforcent d'imiter avec fidélité la réalité hors la salle de classe ». Par cette approche, on a choisi de mener dans notre étude une activité orale incluant principalement un acte de communication qui correspond autant que possible à une situation réelle comme le sont les jeux de rôle. Cette pratique permet à l'apprenant de recevoir une rétroaction de la part de l'enseignant, et aussi des camarades, tout en incluant un facteur essentiel dans le processus d'apprentissage d'une L2 : la motivation.

Diverses études ont expliqué le pouvoir attractif des activités ludiques dans l'enseignement des langues étrangères et le rôle actif que les professeurs et les élèves jouent dans la salle de classe. Ainsi, Gagnon (2011 : 262) soutient que « L'improvisation en formation ou en classe permet aux acteurs de bénéficier du pouvoir attractif du jeu qu'elle autorise. Elle rend les élèves et les enseignants actifs en les engageant dans des situations de communication qu'ils doivent interpréter ».

D'autres auteurs ont pris en considération non seulement l'aspect ludique du jeu de rôle, mais aussi d'autres caractéristiques, comme la créativité ou l'improvisation des élèves.

« Le jeu de rôle, s'il a une fonction pédagogique efficace, ne doit pas surgir comme un artifice, mais être complètement intégré à la trame du cours. Autrement dit, il n'est pas nécessairement ludique ni un espace récréatif, mais bien un temps de travail centré sur la créativité des apprenants ». (Premat, 2006 : 63)

En outre, Salies (1995 : 9) parle de ce type de pratiques comme des exercices utiles qui visent à se rapprocher de la réalité : « In plain language, through role play students learn to speak the target language as real people, not as robots who reproduce emotionless textbook dialogues ».

En ce qui concerne nos jeux de rôle, ils sont des simulations préalablement guidés, avec l'aide de l'enseignante (voir Annexe I), similaires aux examens officiels des écoles de langues. Certains articles (Marcelli, Gaveau et Tokiwa, 2005) notent que préparer un jeu de rôle en équipe avant que les apprenants représentent la situation leur permet d'être beaucoup plus détendues, ainsi que s'habituer à travailler en groupes de travail et participer dans une activité qu'eux-mêmes trouvent amusante et dynamique.

Par conséquent, les étudiants qui ont participé dans cette étude ont disposé d'une séance de cours pour la préparation, en binômes et en groupes de trois personnes, du dialogue. Dans cette même séance on leur a également parlé du temps de parole et d'autres aspects qui seront commentés dans la section de méthodologie.

2.5. Questions de recherche

À ce jour, de nombreuses études ont été effectués sur la rétroaction. Certains ont opté pour analyser quel type de feedback semble être plus efficace, d'autres pour comparer un groupe qui recevait du feedback avec un autre qui ne le recevait pas, ou bien pour examiner les croyances des enseignants et des apprenants quant à la rétroaction corrective. Les recherches de ces dernières années ont démontré qu'il y a des améliorations certaines en ce qui concerne cette pratique pédagogique. Néanmoins, comme on l'a noté plus haut, la plupart des études sont axés sur la grammaire et la compétence écrite des L2 et ils n'existent pas assez sur feedback et prononciation. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a été jusqu'à présent effectuée sur la comparaison du feedback à deux moments différents : pendant que les élèves parlent (feedback immédiat) et après leurs interventions (feedback à la fin). Pour toutes ces raisons, on se pose les questions suivantes :

1. Existe-t-il des différences en prononciation dans les voyelles nasales des apprenants entre les deux groupes avec qui on a utilisé la RC à l'oral et le groupe de contrôle ?
2. Est-ce que le groupe qui a reçu du feedback oral à la fin a enregistré une meilleure amélioration en prononciation des voyelles nasales que le groupe qui a reçu du feedback immédiat ?

3. Méthodologie

3.1 Type de recherche

Notre recherche vise à déterminer les possibles améliorations qui se produisent dans la prononciation des voyelles nasales des apprenants après l'emploi de trois types de RC (indice métalinguistique, incitation et répétition) offerts à deux moments différents : pendant et après les interventions des élèves. On explorera aussi la différence du progrès que l'on a vu entre les trois groupes examinés : celui du feedback immédiat, la classe du

feedback à la fin et le groupe témoin. Pour faire cela, on mesurera les résultats des épreuves en recourant à une méthode quantitative des tests, ainsi qu'à une méthode qualitative à travers l'observation directe en classe.

3.2. Contexte de recherche

Les participants de cette étude ont été cinquante-six étudiants de FLE de la troisième année du secondaire (3^o de la ESO) d'une école privée de Pampelune (Navarre), dont vingt-et-un étaient de la classe de 3^o B, vingt de 3^o C et seize de 3^o A. Alors que la quantité de l'échantillon allait être initialement plus large, de soixante-quatorze étudiants, elle a diminué à cause de l'absence de tous les consentements éclairés dont on avait besoin pour enregistrer dans une piste d'audio les élèves qui allaient participer dans les épreuves.

S'agissant de l'âge des apprenants, ils avaient entre quatorze et quinze ans. Ils étaient des Espagnols natifs et la plupart avaient commencé à apprendre le français comme seconde langue étrangère à l'âge de onze et douze ans dans ce même centre éducatif. Le temps dont ils disposaient pour travailler la matière de Français dans tout l'enseignement secondaire de cet établissement était de trois séances par semaine d'entre cinquante, cinquante-cinq et soixante minutes par séance. Le niveau de la majorité des apprenants correspondrait à un A2 du Cadre européen de référence des langues, sauf ceux de la classe de 3^o A, le groupe de contrôle, qui présentaient un niveau de français légèrement plus élevé (d'un A2+ environ). Par ailleurs, beaucoup d'entre eux étaient inscrits aux examens officiels du niveau A2 de l'EOIDNA (École Officielle de Langues à Distance de Navarre) et de l'Alliance Française.

Quant aux quatre compétences langagières générales, elles s'étudient toutes, y compris l'expression orale, et le temps consacré à chaque compétence était le même. La compétence phonologique ne se travaille pas d'une façon isolée à partir de la deuxième année du secondaire, mais la RC des voyelles nasales est réalisée par le professeur de Français pendant les exposés oraux des apprenants, en même temps que la correction des autres erreurs lexicales, grammaticales, sémantiques ou phonologiques. Le feedback employé par l'enseignant était toujours immédiat.

3.3. Schématisation

Cette étude a duré un total de vingt-et-une heures réparties en sept heures de travail avec chacun des trois groupes, qui ont eu lieu pendant trois semaines, dont les deux dernières étaient consécutives. Des vingt-et-une heures, six ont été utilisées en dehors du cours de Français, mais pendant l'horaire scolaire normal, pour faire les deux tests.

La Figure 1 (voir ci-dessous) représente le schéma de cette étude. Comme on peut le constater, on a préparé les jeux de rôle deux semaines avant de réaliser le prétest, qui a été fait juste un jour avant de commencer le traitement. On avait un groupe témoin (n=16) et deux groupes expérimentaux, la classe de 3^o B (n=21) avec laquelle on a fait le feedback immédiat et la classe de 3^o C (n=20) à laquelle on a fourni un feedback à la fin de leurs interventions. Les deux exercices du posttest ont eu lieu une semaine après le traitement.

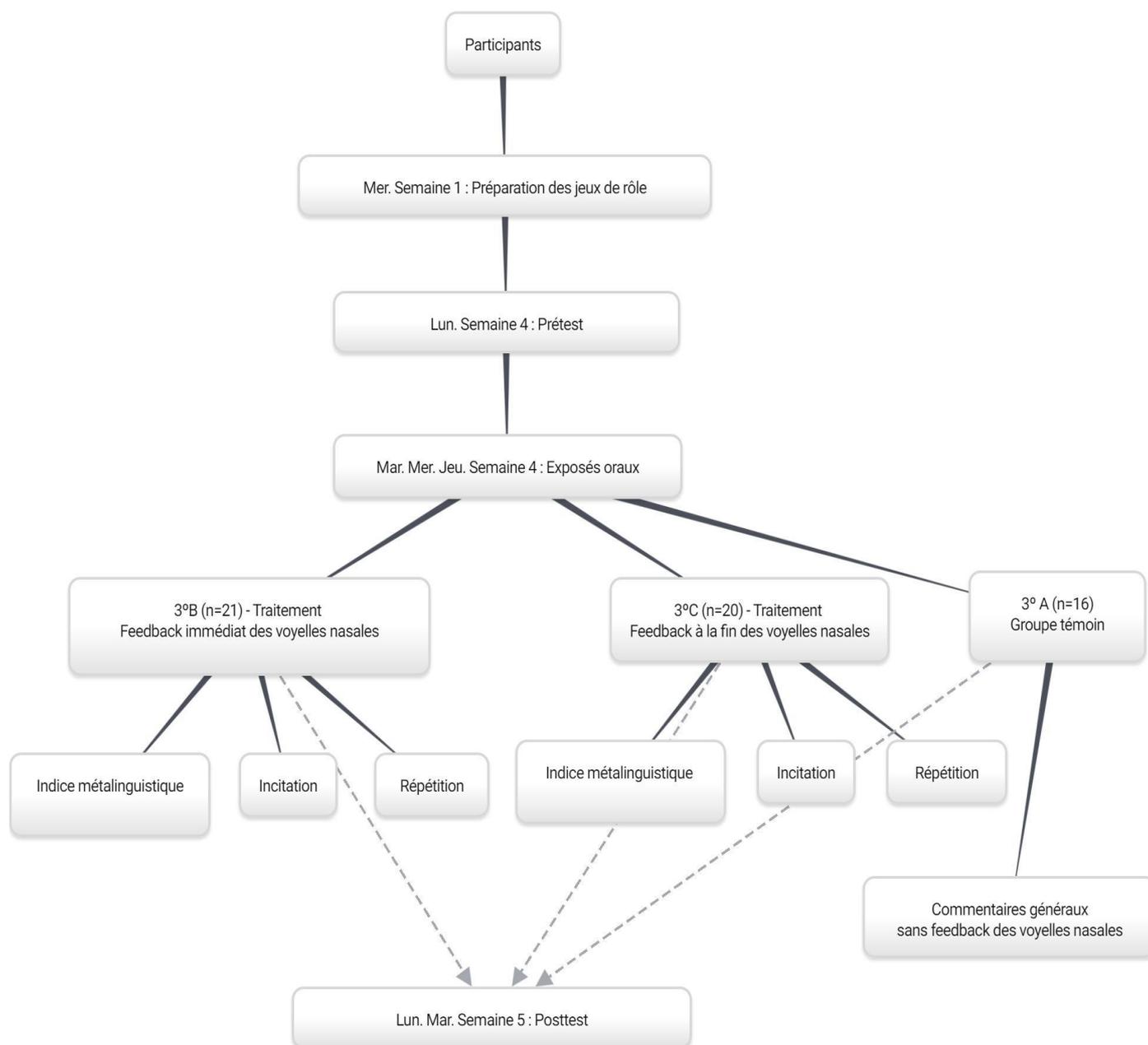


Figure 1. Schéma de l'étude.

3.4. Collecte des données

3.4.1. Matériel

Pour mener cette étude différents matériaux ont été utilisés. Avant de commencer avec le prétest on s'est servi des consentements éclairés, qui ont été administré aux soixante-quatorze étudiants des trois classes de Français de la troisième année du secondaire. Dans les deux tests, on a eu recours à un portable pour faire l'enregistrement vocal des apprenants, ainsi qu'aux documents avec les consignes des épreuves.

D'une part, l'exercice du prétest a été le même que la première épreuve du posttest : il est un exercice de description créé à partir d'une image d'une famille assise à table (voir Annexe II). Pour assurer l'utilisation des voyelles nasales dans leurs interventions, on leur

a proportionné une liste de douze mots qu'ils devaient utiliser, dont sept contenaient des voyelles nasales. On leur a également fourni quelques structures utiles pour s'aider eux-mêmes.

D'autre part, le deuxième exercice du posttest est produit à partir des images de quelques animaux (voir Annexe III). Dans ce cas, on leur a demandé de faire un classement des douze animaux, dont sept contenaient aussi des voyelles nasales, en fonction de leur alimentation : les carnivores, les herbivores ou les omnivores. Après, ils ont expliqué leur liste à l'oral. Enfin, on a utilisé un document avec les instructions pour réaliser les jeux de rôle en binômes.

3.4.2. Procédure

Il a fallu un total de sept séances avec chaque groupe pour mener à bien la collecte de données. Elles ont eu une durée de cinquante-cinq minutes chacune étant distribuées de la manière suivante :

- Première séance : Préparation des jeux de rôle

Dans cette première séance toutes les trois classes ont eu le temps de préparer en binômes le jeu de rôle à faire devant la classe. Le sujet choisi était « les cadeaux », parce qu'ils l'avaient déjà travaillé quelques jours avant sous forme de monologue et ils connaissaient déjà assez bien le vocabulaire à employer. Toutefois, on a décidé de réaliser des jeux de rôle guidés afin de garantir une participation plus élevée de nos élèves.

Pour cela, on leur a distribué un document avec les directives à suivre par chaque candidat (A et B) et, par ailleurs, on a ajouté des phrases utiles et une liste de cadeaux possibles avec des mots qui contenaient des voyelles nasales pour s'assurer qu'ils allaient utiliser au moins quelques termes dans leurs simulations. La professeure en stage a fait le rôle de guide pendant toute la séance en aidant les apprenants qui avaient des doutes ou qui en avaient le plus besoin. Comme le temps dont on dispose pour réaliser cette étude était limité, on a effectué la préparation des jeux de rôle deux semaines avant le prétest, juste avant les vacances de Pâques 2018.

- Deuxième et troisième séances : Prétest

Le prétest a eu lieu le premier jour après les vacances scolaires. Le même exercice de prétest a été effectué aux trois groupes. On a eu besoin de deux séances avec chaque classe pour enregistrer aux cinquante-six élèves, mais seule la première était dans l'horaire établi pour les cours de Français. Pour le reste d'heures on a demandé la permission aux professeurs des matières correspondantes en vue de les utiliser dans ce but pédagogique. Les apprenants connaissaient au préalable qu'ils étaient l'objet d'un travail élaboré pour l'université sur la prononciation de la langue française. Cependant, ils ne connaissaient pas quels aspects de l'expression orale on allait mesurer.

Les enregistrements ont été réalisés dans une salle de classe séparée, dans laquelle les apprenants arrivaient et partaient individuellement et avec une application du téléphone portable qui permettait de faire des enregistrements vocaux. L'exercice du prétest avait pour objet de décrire une image d'une famille de quatre membres assis à table. La seule condition était qu'ils utilisent tous les mots d'une liste de termes, dont sept portaient des

voyelles nasales et cinq ne portaient pas, ces dernières incluses afin d'occulter ce que l'on voulait étudier de leur prononciation. Ce même exercice a été utilisé pour la première épreuve du posttest.

- Quatrième et cinquième séances : Exposés oraux et traitement

Les simulations des jeux de rôle ont eu lieu au cours des quatrième et cinquième séances de notre étude et pendant deux heures de cours de Français avec chaque classe, que l'on a mis à profit pour ajouter une note de plus d'expression orale à nos élèves. La plupart des exposés oraux étaient en binômes en simulant être deux frères qui achètent un cadeau pour leur père ou mère et d'autres ont joué le jeu de rôle par trois personnes en simulant être un troisième frère ou un autre membre de la famille.

Le traitement a été différent avec chaque groupe. D'une part, on disposait des classes de 3^o B et 3^o C, qui ont fait partie des groupes expérimentaux. D'autre part, la classe de 3^o A était le groupe de contrôle de notre expérience. Avec les élèves de 3^o B et de 3^o C on a utilisé une combinaison des mêmes techniques de RC, les trois classés dans la catégorie de l'incitation, selon la classification de Lyster et Ranta (1997 : 37-66) : l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition.

Or, le moment dans lequel on leur a fourni le feedback des erreurs dans les voyelles nasales était différent. Les apprenants de 3^o B ont reçu un feedback immédiat, c'est-à-dire, au moment même qu'ils faisaient la simulation à haute voix des jeux de rôle, tandis que les étudiants de la classe de 3^o C ont reçu un feedback à la fin de leurs interventions. Comme dans le cas du groupe de contrôle ce n'était pas très didactique de ne pas offrir aucun feedback dans leurs exposés, on leur a proportionné certains commentaires à la fin sur d'autres aspects plus généraux, comme par exemple le vocabulaire utilisé, la fluidité, leurs points plus forts et plus faibles ou d'autres erreurs de la langue française. Le professeur de français de l'École a aussi coopéré à l'étude, parce qu'il a été jugé approprié d'avoir un appui lors des corrections des exposés oraux.

- Sixième et septième séances : Posttests

Une semaine après jouer la situation que l'on leur avait proposée comme jeu de rôle, on a fait les deux exercices du posttest pour vérifier s'ils avaient amélioré leur prononciation des voyelles nasales. La dynamique s'est déroulée de la même façon que dans le test initial. On a eu besoin de deux séances avec chaque groupe pour réaliser les enregistrements dans une salle séparée, la moitié des heures en horaire du cours de Français et l'autre moitié dehors de ce cours, mais en horaire scolaire.

Les deux exercices ont été enregistrés de manière individuelle dans un seul fichier audio. Le premier consistait à passer la même épreuve du prétest, et le deuxième, comme il a été précédemment indiqué, était un exercice dans lequel ils devaient classer des animaux et lire leur liste.

3.5. Opérationnalisation : types de RC

Pour le feedback immédiat et à la fin, on a utilisé les mêmes techniques, avec la seule différence étant le moment d'offrir les corrections : au moment même de commettre l'erreur ou à la fin de l'exercice. Dans le cas du feedback à la fin, on a noté dans un cahier les erreurs commises par les étudiants pendant leur exposé.

D'une part, l'indice métalinguistique a été opérationnalisé sous la forme de commentaires et questions orientés vers la règle de prononciation, mais sans proportionner explicitement la réponse adéquate. Les exemples évoqués sont issus des données obtenues dans cette étude.

- É : Je crois qu'un parfum (/parfum/) c'est une bonne idée.
- E : Non, on ne dit pas parfum (/parfum/). Comment on prononce en français la voyelle *u* suivie d'un *m* ou un *n* ?

D'autre part, l'incitation a été opérationnalisé à travers de questions qui incitaient l'élève à reproduire une nouvelle fois son énoncé correctement, ou en lui demandant de reformuler sa phrase, sans fournir non plus la forme correcte.

- É : Combien d'argent (/argent/) nous pouvons dépenser (/dépenser/) ?
- E : Combien de quoi ? Tu veux dire que vous pouvez... quoi?

Finalement, on a mis en pratique la technique de répétition. Cette technique a été opérationnalisé en répétant la phrase qui contenait l'erreur de prononciation et en en modulant le ton de la voix. De la même manière que les deux antérieures, on a répondu sans leur dire le mot bien prononcé.

- É : Je préfère acheter un sac à main (/mén/).
- E : Un sac à main (/mén/ ; avec intonation accentuée du dernier mot) ?

3.6. Analyse des données

Deux tests ont été enregistrés à chaque élève pendant toute la durée de l'étude, un prétest et un posttest contenant deux épreuves ou, ce qui revient au même, un total de cent soixante-huit exercices à analyser. Après la collecte des données, tous les enregistrements audio ont été réécoutés pour connaître l'utilisation que les apprenants de la troisième année du secondaire font des voyelles nasales quand ils parlent le français. Pour faire l'analyse on a recours à une technique utilisée dans une autre étude similaire et réalisée par Roothoof (2016) qui sera expliquée dans le point suivant, dans laquelle on a noté le nombre de mots bien prononcés par chaque étudiant dans chacune des trois épreuves.

Les mots qui ont été mal prononcés pour d'autres aspects différents aux voyelles nasales, tels que les sons [sh] et [ʒ], les mots qui contiennent les consonnes [b] et [v] ou la prononciation des voyelles [u], [œu], [e], ont été considérées comme des réponses valables. Également, on n'a pas fait une distinction approfondie entre les quatre types des voyelles nasales de l'orthographe française (/ɛ̃/ ; /œ̃/ ; /ɔ̃/ ; /ɑ̃/), en raison notamment des difficultés de prononciation des apprenants hispanophones du FLE avec ce type de sons inexistant dans notre langue maternelle, ainsi que pour ne pas combiner la RC avec une formation centrée sur la forme (des exercices explicites de phonétique). Par conséquent, on a considéré comme corrects tous les mots qu'ils ont essayé de prononcer avec une

sonorité nasale, sans faire de distinction entre les quatre types existants. On va montrer quatre exemples considérés comme valables, recueillis des enregistrements des participants:

- Le mot serpent (prononcé $\text{serp}/\tilde{\text{e}}/$, en lieu de $\text{serp}/\tilde{\text{a}}/$)
- Une bouteille de vin (prononcé $\text{v}/\acute{\text{a}}/\text{n}$, en lieu de $\text{v}/\tilde{\text{e}}/$)
- Un parfum (prononcé $\text{parf}/\acute{\text{a}}/\text{m}$, en lieu de $\text{parf}/\tilde{\text{e}}/$)
- Ils ont faim (prononcé $\text{f}/\tilde{\text{a}}/$, en lieu de $\text{f}/\tilde{\text{e}}/$)

Afin de répondre aux questions de notre recherche, on a créé trois tables sur trois feuilles de calcul d'Excel dans lesquelles on a introduit les données de chaque groupe examiné. Pour représenter la note de chaque élève exprimé sous la forme d'un pourcentage, on a divisé le nombre de réponses correctes entre le nombre de mots qui contenaient des voyelles nasales (sept) et après on a multiplié ce chiffre par cent. Finalement, il a été jugé opportun de calculer la moyenne et l'écart type de chaque épreuve à chaque groupe. Les résultats ont été arrondis à une seule décimale.

4. Résultats

4.1. Présentation des résultats

Les résultats obtenus seront présentés ci-dessus à l'aide de trois tableaux quantitatifs différents et une graphique en courbe. Le Tableau numéro 2 contient les données des épreuves réalisées par le groupe de contrôle ($n=16$), le Tableau 3 les tests du groupe du feedback immédiat ($n=21$), le Tableau 4 les réponses obtenues du groupe de la RC offert à la fin ($n=20$) et le Graphique 1 le pourcentage de réussite des trois groupes de cette expérience.

Comme on peut apprécier dans le Tableau 2, le groupe témoin ($n=16$) présente dans l'exercice du premier test 49.1% de réponses correctes, c'est-à-dire, le groupe avec le pourcentage plus élevé des trois prétests. À continuation, on voit les résultats du premier exercice du posttest, qui montrent une légère montée (1.8%) par rapport au pourcentage antérieur, mais qui représentent, en revanche, le plus faible pourcentage des trois premiers exercices du posttest. On se retrouve dans cette même situation dans la dernière colonne, correspondant au deuxième exercice du posttest : la moyenne de réponses correctes des apprenants est de 67.9% ; il y a eu une amélioration de 17%, mais si l'on compare ce chiffre avec les autres groupes, il serait le plus faible pourcentage des trois deuxièmes exercices du posttest.

Étudiant	Prétest		Posttest (même exercice)		Posttest (exercice différent)	
É1	3/7	42.9%	3/7	42.9%	3/7	42.9%
É2	3/7	42.9%	3/7	42.9%	4/7	57.1%
É3	1/7	14.3%	2/7	28.6%	5/7	71.4%
É4	1/7	14.3%	2/7	28.6%	4/7	57.1%
É5	5/7	71.4%	5/7	71.4%	7/7	100%
É6	7/7	100%	7/7	100%	7/7	100%
É7	3/7	42.9%	3/7	42.9%	4/7	57.1%
É8	3/7	42.9%	4/7	57.1%	6/7	85.7%
É9	3/7	42.9%	3/7	42.9%	5/7	71.4%
É10	5/7	71.4%	4/7	57.1%	7/7	100%
É11	4/7	57.1%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É12	4/7	57.1%	2/7	28.6%	3/5	42.9%
É13	4/7	57.1%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É14	2/7	28.6%	2/7	28.6%	4/7	57.1%
É15	4/7	57.1%	4/7	57.1%	3/7	42.9%
É16	3/7	42.9%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
Moyenne	49.1	(ÉT 20.8)	50.9	(ÉT 18.9)	67.9	(ÉT 19.9)

Tableau 2. Résultats des tests réalisés par le groupe témoin.

Dans le Tableau 3 on constate, comme dans le Tableau 2, une progression des résultats des étudiants du groupe de la RC immédiate (n=21). 42.9% sont les réponses correctes du prétest, qui augmentent 12.9% dans le premier exercice du posttest (55.8%) et finalement on trouve 72.1% de bonnes réponses dans l'exercice différent du posttest, ce qui veut dire que les résultats continuent à augmenter (16.3% plus de réponses correctes). On apprécie également une amélioration de ce groupe dans les deux posttests par rapport au groupe témoin, après avoir fourni aux apprenants la RC dans les simulations des jeux de rôle.

Étudiant	Prétest		Posttest (même exercice)		Posttest (exercice différent)	
É1	5/7	71.4%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É2	5/7	71.4%	5/7	71.4%	7/7	100%
É3	3/7	42.9%	3/7	42.9%	4/7	57.1%
É4	4/7	57.1%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É5	2/7	28.6%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É6	5/7	71.4%	5/7	71.4%	7/7	100%
É7	3/7	42.9%	5/7	71.4%	4/7	57.1%
É8	0/7	0%	1/7	14.3%	3/7	42.9%
É9	0/7	0%	0/7	0%	0/7	0%
É10	5/7	71.4%	6/7	85.7%	6/7	85.7%
É11	3/7	42.9%	3/7	42.9%	7/7	100%
É12	2/7	28.6%	3/7	42.9%	1/7	14.3%
É13	1/7	14.3%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É14	2/7	28.6%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É15	1/7	14.3%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É16	4/7	57.1%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É17	2/7	28.6%	2/7	28.6%	7/7	100%
É18	5/7	71.4%	4/7	57.1%	7/7	100%
É19	2/7	28.6%	5/7	71.4%	6/7	85.7%
É20	4/7	57.1%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É21	5/7	71.4%	4/7	57.1%	7/7	100%
Moyenne	42.9	(ÉT 23.7)	55.8	(ÉT 20.6)	72.1	(ÉT 28)

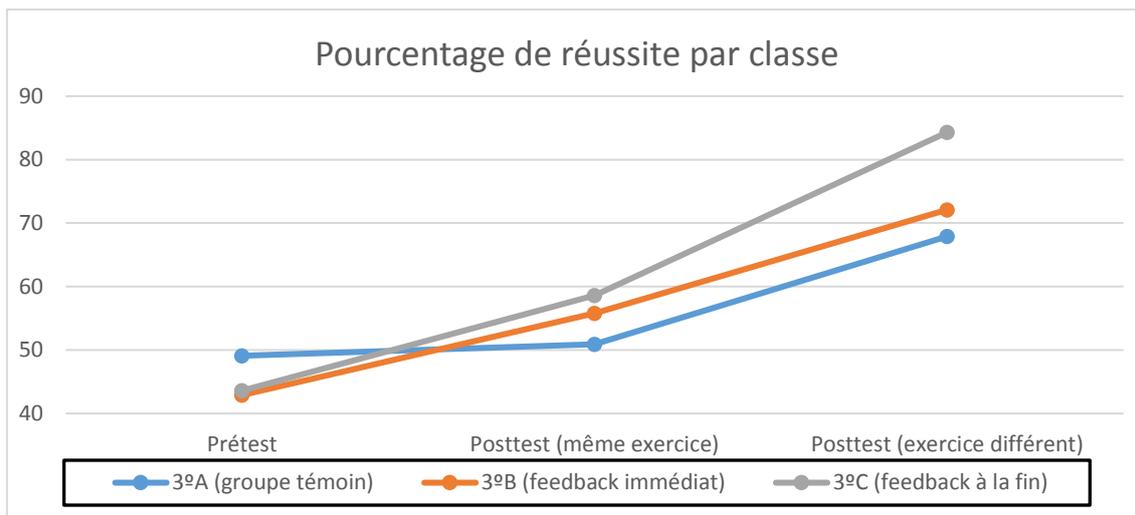
Tableau 3. Résultats des tests réalisés par le groupe du feedback immédiat.

Les élèves du groupe du feedback final (n=20), dans le Tableau 4, partent d'un résultat similaire au groupe du feedback immédiat, avec 43.6% de bonnes réponses dans le prétest. Comme dans les deux autres groupes, les pourcentages continuent à accroître dans les épreuves ultérieures. Le premier posttest indique que les étudiants ont obtenu 58.6% de mots bien prononcés (une amélioration de 15% par rapport au pourcentage précédent) et le deuxième qu'ils ont réussi 84.3% de bonnes réponses. Ces dernières épreuves constituent les meilleurs résultats, parmi les mêmes tests des autres groupes. Cependant, il y a un élève qui n'a obtenu aucune réponse correcte pendant les trois exercices réalisés.

Étudiant	Prétest		Posttest (même exercice)		Posttest (exercice différent)	
É1	2/7	28.6%	4/7	57.1%	4/7	57.1%
É2	4/7	57.1%	5/7	71.4%	5/7	71.4%
É3	2/7	28.6%	6/7	85.7%	7/7	100%
É4	3/7	42.9%	6/7	85.7%	7/7	100%
É5	5/7	71.4%	4/7	57.1%	5/7	71.4%
É6	4/7	57.1%	5/7	71.4%	7/7	100%
É7	3/7	42.9%	3/7	42.9%	7/7	100%
É8	2/7	28.6%	3/7	42.9%	7/7	100%
É9	2/7	28.6%	3/7	42.9%	7/7	100%
É10	2/7	28.6%	4/7	57.1%	7/7	100%
É11	2/7	28.6%	2/7	28.6%	2/7	28.6%
É12	2/7	28.6%	5/7	71.4%	5/7	71.4%
É13	4/7	57.1%	5/7	71.4%	5/7	71.4%
É14	1/7	14.3%	4/7	57.1%	7/7	100%
É15	3/7	42.9%	3/7	42.9%	7/7	100%
É16	2/7	28.6%	2/7	28.6%	5/7	71.4%
É17	6/7	85.7%	5/7	71.4%	7/7	100%
É18	6/7	85.7%	5/7	71.4%	4/7	57.1%
É19	4/7	57.1%	4/7	57.1%	7/7	100%
É20	2/7	28.6%	4/7	57.1%	6/7	85.7%
Moyenne	43.6	(ÉT 19.9)	58.6	(ÉT 16.2)	84.3	(ÉT 20.2)

Tableau 4. Résultats des tests réalisés par le groupe du feedback à la fin.

Finalement, on présente conjointement et sous forme graphique en courbe (voir Graphique 1) le récapitulatif des pourcentages de réussite des trois groupes de l'expérience. Cela permet de mieux apprécier les différences entre les trois classes. Ainsi, dans l'exercice du prétest on constate qu'initialement la classe de 3° A (groupe de contrôle) commence l'épreuve avec le pourcentage le plus élevé des trois groupes, suivi des élèves de 3° C (groupe du feedback à la fin) et avec la classe de 3° B (groupe du feedback immédiat) en dernière position. Après l'activité des jeux de rôle et la RC offert aux groupes de 3° B et 3° C, on peut observer que le groupe témoin a très peu augmenté dans le premier exercice du posttest comparé aux autres, qui ont eu des progrès très similaires et plus notables. Dans le deuxième exercice du posttest, les trois groupes montrent une amélioration claire ; notamment le groupe du feedback à la fin, qui présente les meilleurs résultats.



Graphique 1. Pourcentage de réussite par classe.

4.2. Discussion

4.2.1. Première question de recherche : les effets du feedback à l'oral en prononciation
 Contrairement à ce qu'expriment des auteurs comme Krashen et Truscott, qui considèrent le feedback à l'écrit et à l'oral comme un effet qui passe inaperçu et même préjudiciable aux élèves (Truscott, 1999 : 441), ce travail n'est pas d'accord avec leur vision parce que l'on a pu constater des améliorations dans la prononciation des voyelles nasales chez les étudiants de FLE qui ont bénéficié de la RC à l'oral.

Par conséquent, il y a donc lieu de préciser que les résultats obtenus dans cette étude semblent confirmer les résultats d'auteurs dont on a déjà parlé dans la section du cadre conceptuel, tels que Bitchener et Knoch, 2010 ; Chiahou et al., 2009 ; Lyster et al., 2013 ; Lyster et Saito, 2012a, 2012b; Saito, 2015a ; Van Beuningen, 2010. Comme indiqué précédemment, ils soutiennent que les élèves dotés d'un feedback peuvent améliorer leur niveau dans une L2. Ainsi, ce travail a obtenu également un meilleur résultat chez les participants qui ont connu une intervention du feedback à l'oral que les apprenants du groupe de contrôle, qui n'en ont pas bénéficié.

On va aussi faire quelques commentaires sur les données présentés dans la section de résultats, mais on aimerait avant tout souligner que l'on ne peut pas déterminer si nos constatations sont significatives ou non, parce que l'on n'a pas élaboré des statistiques.

Certains signes donnent à penser qu'il n'y a pas de nette amélioration dans le groupe témoin (voir Tableau 2). Si l'on regarde les tableaux de la section 4.1, on peut apprécier néanmoins que ce groupe, même s'il a très peu augmenté dans le premier exercice du posttest comparé aux autres, a obtenu les meilleurs résultats des trois groupes dans l'exercice du prétest. Cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des élèves de 3° A réussissent mieux dans la plupart des disciplines scolaires et ils présentaient également un niveau légèrement plus élevé en FLE (d'environ A2+) que les apprenants des autres classes (d'environ A2).

Cependant, après l'utilisation du feedback avec les autres groupes, on peut apprécier que tandis qu'ils commencent à améliorer dans le premier exercice du posttest, le groupe témoin reste très pareil. En désaccord avec Truscott (2007 : 270), qui déclare que la RC ne fonctionne pas, ces résultats donneraient plus de force et de validité à la théorie selon laquelle l'utilisation de la RC profite aux participants qui en reçoivent.

En ce qui concerne le deuxième exercice du posttest, les résultats montrent que le numéro de réponses correctes des trois groupes augmente considérablement. Une possible explication serait que le vocabulaire des animaux contenant quelques voyelles nasales est plus facile ou peut-être ils le connaissaient mieux. Une autre, que le type d'exercice d'improvisation de l'autre épreuve est peut-être plus difficile que l'exercice de classifier les animaux. Même ainsi, les deux groupes du feedback oral dépassent le groupe de contrôle.

Par rapport à d'autres études expérimentales similaires sur feedback et prononciation, nos résultats s'accordent avec celles de Lyster et Saito (2012a, 2012b) et Gooch, Saito et Lyster (2010). Comme dans le cas de la première recherche mentionnée, le groupe témoin ne présente pas des améliorations notables. Dans ces études, les participants avec une formation seulement centrée sur la forme ont manifesté quelques améliorations, mais ceux qui ont reçu de la RC employant la technique de la reformulation partielle avec un enseignement centré sur la forme ont montré plus de niveau dans leurs interventions et dans la spontanéité du discours que le reste.

Si l'on tient en compte la deuxième étude sur RC et prononciation citée, les conclusions nous disent que l'on peut apprécier des améliorations dans la prononciation de la voyelle /ae/ de l'anglais des apprenants, de la même manière que l'on a vu un progrès dans la prononciation des voyelles nasales de nos participants.

La troisième investigation nommée utilisait deux techniques de RC à l'oral dans deux groupes différents : les reformulations et les prompts. Conformément aux trois techniques d'incitation employés dans ce TFM (l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition), ici les auteurs signalent que (Gooch, Saito et Lyster, 2010), même si les reformulations ont montré être utiles et précises pour la production orale de la /ɪ/ anglaise, les prompts ont été plus efficaces dans la production du propre son, ainsi que dans la production spontanée de la /ɪ/. Cela pourrait confirmer l'efficacité des techniques d'incitation sur le terrain de la RC à l'oral.

4.2.2. Deuxième question de recherche : comparaison entre la RC immédiate et finale

Ce que l'on peut constater, c'est une légère différence entre les deux groupes concernant le moment où le feedback est offert, même si l'étude n'a pas établi une base statistique à ce sujet. Il semble que le groupe du feedback final enregistre quelques meilleurs résultats que le groupe du feedback immédiat, dans le premier exercice du posttest comme dans le deuxième (la différence est plus visible dans le deuxième, peut-être parce que c'était déjà le deuxième exercice fait ou pour les raisons données dans la section 4.2.1). Cela peut signifier que la correction immédiate n'est pas si effective parce que peut-être elle interrompt l'élève ou le bloque pendant son intervention, mais la différence du premier exercice du posttest est encore très petite pour l'affirmer.

Pendant les simulations des jeux de rôle en cours de Français, on a fait observer deux aspects que l'on estime opportun de commenter. Premièrement, durant les premières cinq minutes des exposés ils nous semblaient que les étudiants, habitués à être toujours corrigés par leur professeur de manière immédiate et sans limiter le numéro de corrections par rapport au type d'erreur, ne se sentaient pas à l'aise. Cette sensation est apparue dans les deux classes, mais seulement au début de l'exercice. Par ailleurs, cela pourrait avoir été influencé par le fait que la personne qui corrigeait n'était pas leur professeur de Français.

Deuxièmement, non seulement les étudiants écoutaient leurs camarades, mais aussi ils corrigeaient leurs erreurs de prononciation en s'aidant les uns les autres. L'environnement de la classe semblait détendu et convivial. Cela pourrait nous confirmer que les élèves se sentaient confortables en classe, et ceux qui se rendaient compte du feedback que les enseignants leur fournissaient osaient corriger à ceux qui n'étaient pas toujours conscients des corrections. Cela pourrait aussi signifier que grâce aux techniques d'incitation utilisées, les apprenants étaient encouragés à s'autocorriger ou à corriger les autres, ou même que l'activité des jeux de rôle était ludique et l'environnement décontracté.

Comme à notre connaissance cet aspect n'a jamais été considéré, on ne peut pas comparer nos résultats avec d'autres recherches. Or, réaliser d'autres études visant à comparer l'efficacité du feedback selon le moment d'intervention serait intéressante à poursuivre, et pourrait faire l'objet d'une nouvelle branche de recherche.

5. Implications pédagogiques

Les résultats de cette expérience semblent montrer des avantages en matière de correction phonétique. Autrement dit, la RC offerte aux apprenants de FLE est apparemment effective pour améliorer leur prononciation. Pour cela, il est recommandé aux enseignants d'utiliser le feedback en cours de FLE, ainsi que pour l'enseignement de la prononciation d'autres L2. À notre avis, les trois techniques d'incitation utilisées ont été également efficaces, parce que l'on a constaté qu'elles aident à que les étudiants soient autodidactiques, ils s'autocorrigent et corrigent aussi aux camarades de classe en les aidant, et tout cela contribue à leur maturité personnelle.

Or, plusieurs types de RC sont possibles et tous pourraient être utilisés, en combinant plusieurs techniques selon l'efficacité avec chaque étudiant et chaque type de compétence langagière. La pratique de la RC n'est pas une activité rigide, bien au contraire, leur efficacité dépend de beaucoup de facteurs et notre devoir comme enseignants serait de connaître nos apprenants, d'alterner différents techniques, de s'adapter au mieux aux besoins de nos élèves et surtout de se demander constamment de quelle manière ils peuvent apprendre mieux. Non seulement pour l'apprentissage de la prononciation, mais aussi dans d'autres domaines.

D'un côté, on aimerait réitérer la proposition de travailler plus étroitement la prononciation en cours des langues étrangères. Comme il a été indiqué plus haut, la phonétique continue à être une compétence qui n'est pas prise en compte comme d'autres compétences, notamment les écrites. Ce fait est important non seulement pour la formation des élèves, mais aussi pour les enseignants, qui normalement ne bénéficient

pas d'une formation adéquate en matière de phonétique corrective appliquée à la didactique des langues. De même, il serait recommandable de la pratiquer depuis un niveau débutant en vue d'assimiler les sons inconnus dès le début de l'apprentissage de la L2 et continuer également dans les niveaux suivants : élémentaire, intermédiaire ou avancé.

En plus, ce qui serait aussi utile est de combiner la pratique du feedback avec des exercices adaptés au niveau des apprenants, ainsi qu'à varier le type d'exercices pour trouver la motivation de nos élèves, tels que les jeux de rôle ici pratiqués.

D'un autre côté, on convient également de la nécessité d'insister sur l'acceptation de la correction des erreurs, notamment dans la pratique phonologique. Avant de corriger nos étudiants, on devrait les expliquer que l'erreur est humaine et inévitable dans l'apprentissage d'une seconde langue, afin d'éviter situations embarrassantes en cours de Français ou faire mal à quelqu'un de manière involontaire et non intentionnelle.

6. Conclusion, limites et recherches futures

Cette étude a été réalisée autour de deux objectifs principaux. Le premier but a été d'observer si les apprenants des deux groupes recevant un traitement de RC à l'oral obtiennent de meilleurs résultats que ceux du groupe témoin (sans RC) ; le deuxième, voir les différences entre le groupe bénéficié du feedback immédiat et le groupe du feedback à la fin. Ce processus a été mené en appliquant trois outils différents de RC à l'oral, classés dans le groupe des prompts : l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition. En plus, on a fixé comme objectif d'améliorer un seul aspect de l'expression oral du FLE, les voyelles nasales.

Les résultats ici analysés montrent, en premier lieu, que la RC contribue à améliorer la prononciation des voyelles nasales des apprenants, comme cela a été le cas d'autres études précédentes sur feedback et prononciation (Gooch, Saito et Lyster, 2016 ; Lyster et Saito, 2012a, 2012b). Également, les réponses des groupes qui ont reçu du feedback varient considérablement par rapport au groupe de contrôle, pratiquement sans amélioration, malgré le niveau légèrement supérieur de cette classe en FLE. En deuxième lieu, si l'on compare les deux groupes à qui on a offert de la RC, on constate de meilleurs résultats dans les participants du feedback final. Toutefois, on ne peut pas déterminer si nos conclusions sont significatives, parce que l'on n'a pas élaboré des statistiques.

Bien que certains auteurs affirment que les reformulations sont les techniques plus favorables en matière de correction phonétique (Lyster et Saito, 2012a, 2012b), ce travail indique que les prompts sont aussi positifs dans ce domaine. Une possible cause est que ce type de technique invite aux étudiants à s'autocorriger, ne s'habituant pas à toujours entendre la bonne réponse de la part de l'enseignant. En outre, ils étaient conscients des corrections parce qu'ils se sont entraînés pendant la RC offerte. Cela pourrait aussi s'expliquer par l'environnement paisible et dynamique, car on percevait qu'ils se sentaient à l'aise en réalisant les simulations des jeux de rôle en binômes.

Quant aux épreuves, on voit que le deuxième exercice du posttest a obtenu de meilleurs résultats que le premier, peut-être parce qu'il était plus guidé en comparaison de l'autre,

qui exigeait plus d'improvisation. En plus, on ne trouve pas beaucoup de différences individuelles, sauf un élève du groupe du feedback immédiat, qui n'a été capable de prononcer aucune voyelle nasale pendant les trois exercices réalisés.

Même si l'échantillon a été suffisamment large, on a constaté d'autres types de limitations, telles que, ne pas avoir tenu un enregistrement des simulations des jeux de rôle pour noter l'« uptake »¹ des apprenants, ou la limitation du temps dont on disposait pour mener tout le processus de cette expérience (cinq semaines), quand le temps est toujours clé dans l'apprentissage d'une L2. Une autre restriction est que les élèves connaissaient déjà que l'étude visait à améliorer leur prononciation en FLE, car l'on leur avait averti de cette intention avant du traitement. La tension habituelle de réaliser un exposé à l'oral pourrait aussi avoir influencé d'une certaine manière les résultats obtenus, cependant, on ne considère pas que cette légère nervosité soit la cause de l'anxiété provoquée par la RC, mais plutôt par le fait que le jeu de rôle allait être noté par l'enseignant.

Pour de futurs travaux de recherche, il serait peut-être une bonne idée de combiner le feedback avec une formation centrée sur la forme, c'est-à-dire, faire des exercices de discrimination des voyelles nasales avec les apprenants et voir les différences entre les sons. Cela permettrait de développer leurs stratégies d'autocorrection après leur offrir la RC, parce que travailler la phonétique de façon plus explicite avant offrir un feedback peut également donner des résultats positifs. Même si les résultats montrent des améliorations à court terme, il serait aussi intéressant de réaliser ces études pendant une période plus longue, ainsi que réaliser les épreuves du posttest quelques semaines après la RC. D'ailleurs, on a vraiment été surpris les jours suivants du traitement, quand on a constaté dans un exercice de lecture fait en cours que les élèves commettaient moins d'erreurs dans les voyelles nasales qu'auparavant.

Finalement, on encourage les futurs chercheurs à réaliser plus de travaux visant à examiner la RC finale analysé dans l'étude présente, qu'à notre connaissance n'a pas été encore envisagé. On pourrait également utiliser d'autres types de RC, les combiner, et surtout insister et répéter constamment l'application du feedback pour trouver la meilleure option à corriger en fonction de l'apprenant. À notre avis, même si l'on n'a pas réalisé des statistiques et on ne peut pas considérer ces résultats comme significatifs, la RC offerte à la fin pourrait avoir de vrais avantages restant à découvrir.

Comme il a été affirmé dans Champagne-Muzar et Bourdages (1998 : 86) : « Une correction immédiate et ponctuelle risque de couper et d'interrompre la transmission d'un message, nuisant ainsi à la spontanéité d'expression de l'apprenant ».

¹ On parle d'« uptake » (Lyster et Ranta, 1997) quand l'apprenant réagit immédiatement aux commentaires offerts par l'enseignant sur un aspect de son énoncé. Selon ces mêmes auteurs, on distingue deux types : (a) quand l'élève assimile le commentaire et répare l'erreur de la rétroaction de l'enseignante et (b) quand l'énoncé de l'apprenant ne répare pas l'erreur commise et il doit encore être réparé.

Remerciements

J'aimerais remercier tout particulièrement Hanne Roothoof, ma professeure, tutrice de stage de l'université et directrice de ce Travail Fin de Master, pour être toujours à ma disposition, me montrer l'importance qui exerce la RC dans le domaine de l'enseignement et m'aider toujours avec mes questions.

Merci à Carlos Ollo, mon tuteur de l'école où j'ai réalisé cette étude pendant ma période de stage, pour sa gentillesse et amabilité. Aussi pour tout ce qu'il m'a montré dans ses cours de Français et pour la confiance qu'il a eu en moi quand j'ai effectué cette expérience.

Finalement, je tiens à remercier tous les élèves qui ont participé sur une base complètement volontaire, et à l'école, de l'avoir rendu possible et de l'accueil favorable que j'ai reçue depuis le premier jour.

Références bibliographiques

Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.

Aranguiz, M. F. et Quintanilla, A. (2016). Oral corrective feedback strategies in EFL. A pilot study in Chilean classrooms. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 16, 103-131.

Bitchener, J. et Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics* 31, 193–214.

Bolekia, J. (1989). La fonética francesa en la formación inicial de los alumnos profesores. *Usal Revistas*, 2, 53-59.

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : Clé International.

Chiahou, E., Izquierdo, E. et Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*. 3, 55-67

De Dios, J. (2013). An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 15(2), 265 - 278.

Dufeu, B. (2008). L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Repéré le 24 février 2018 dans *Franc-parler.org* (http://www.francparler-oif.org/quickstart/site/images/stories/dossiers/phonetique_dufeu.htm)

Fiset-Asselin, C. (2006). Les rétroactions correctives à l'oral: que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants? Mémoire, Université du Québec, Montréal. Document inédit.

Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. *Revue Suisse Des Sciences De l'Éducation*, 33(2), 251-265.

- Gooch, Saito et Lyster (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɪ/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60, 117-127.
- Instituto Cervantes. (1997). Enfoque comunicativo. Diccionario de términos clave de ELE. Repéré le 14 juin 2018 dans Centro Virtual Cervantes. (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)
- Jean, G. et Simard, D. (2011, 10 août). Grammar Teaching and Learning in L2: Necessary, but Boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), pp. 467-494.
- Kartchava, E. (2017). Le pouvoir de la rétroaction corrective à l'oral. *Québec français*, 171, 91-92.
- Kirgoza, Y. et Agcamb, R. (2015). Teachers' Perceptions On Corrective Feedback In Turkish Primary Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 574 – 581.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Luquin, M. (2017). “That’s wrong. It is pronounced /æŋ'zarəti/”: Corrective Feedback, Foreign Language Anxiety and Pronunciation Development. TFM, Universidad Pública de Navarra, Pampelune, Espagne. Document inédit.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.
- Lyster, R. et Ranta L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37-66.
- Lyster, R., et Saito, K. (2012a). Investigating the Pedagogical Potential of Recasts for L2 Vowel Acquisition. *TESOL Quarterly*, 46(2), 387-398.
- Lyster, R., et Saito, K. (2012b). Effects of Form-Focused Instruction and Corrective Feedback on L2 Pronunciation Development of /ɪ/ by Japanese Learners of English. *Language Learning*, 62(2), 595-633.
- Lyster, R., Saito, K., et Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46, 1-40.
- Marcelli, A., Gaveau, D. et Tokiwa, R. (2005). Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales. *Alsic*, 8(3), 185-203.
- Mohamed, R. (2001). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte. Thèse doctorale, Université de Montréal, Montréal. Document inédit.
- Premat, C. (2006). Pour une pédagogie du jeu de rôle. *Cahiers Pédagogiques*, Ecole, milieux et territoires, 63-64.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

- Russell, J. et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. *The Canadian Modern Language Review*, 55, 437-455.
- Saito, K. (2018). Corrective feedback and the development of L2 pronunciation. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge handbook of corrective feedback in language learning and teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Salies, T. (1995). Teaching Language Realistically: Role Play Is the Thing. *ERIC*, ED424753, 1-25. Repéré le 14 juin 2018 dans *ERIC* (<https://eric.ed.gov/?id=ED424753>)
- Sheen, Y. (2008). Recasts, language anxiety, modified output and L2 learning. *Language Learning*, 58, 835–874.
- Tomé, M. (2010). Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la web 2.0. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 221-239.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction? *Canadian Modern Language Review*, 55, 437- 456.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-278.
- Van Beuningen, C. (2010). Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*, 10(2), 2010, 1-27.

Annexes

Annexe I

Jeu de rôle : choisir un cadeau pour un membre de la famille

Vous êtes deux frères et vous choisissez un cadeau pour un membre de votre famille (papa, maman).

Voilà une liste de cadeaux possibles :

Phrases utiles : On pourrait lui acheter... Qu'est-ce que tu penses de... Je ne suis pas d'accord, parce que...

Candidat A

1. Tu parles avec ton frère pour le rappeler l'anniversaire de ta mère ou père.
2. Tu proposes un cadeau.
3. Tu acceptes l'idée de ton frère et tu dis pourquoi.
4. Tu proposes d'aller au centre-ville et tu donnes tes raisons.
5. Vous vous donnez rendez-vous (heure, lieu et date) pour aller acheter le cadeau.

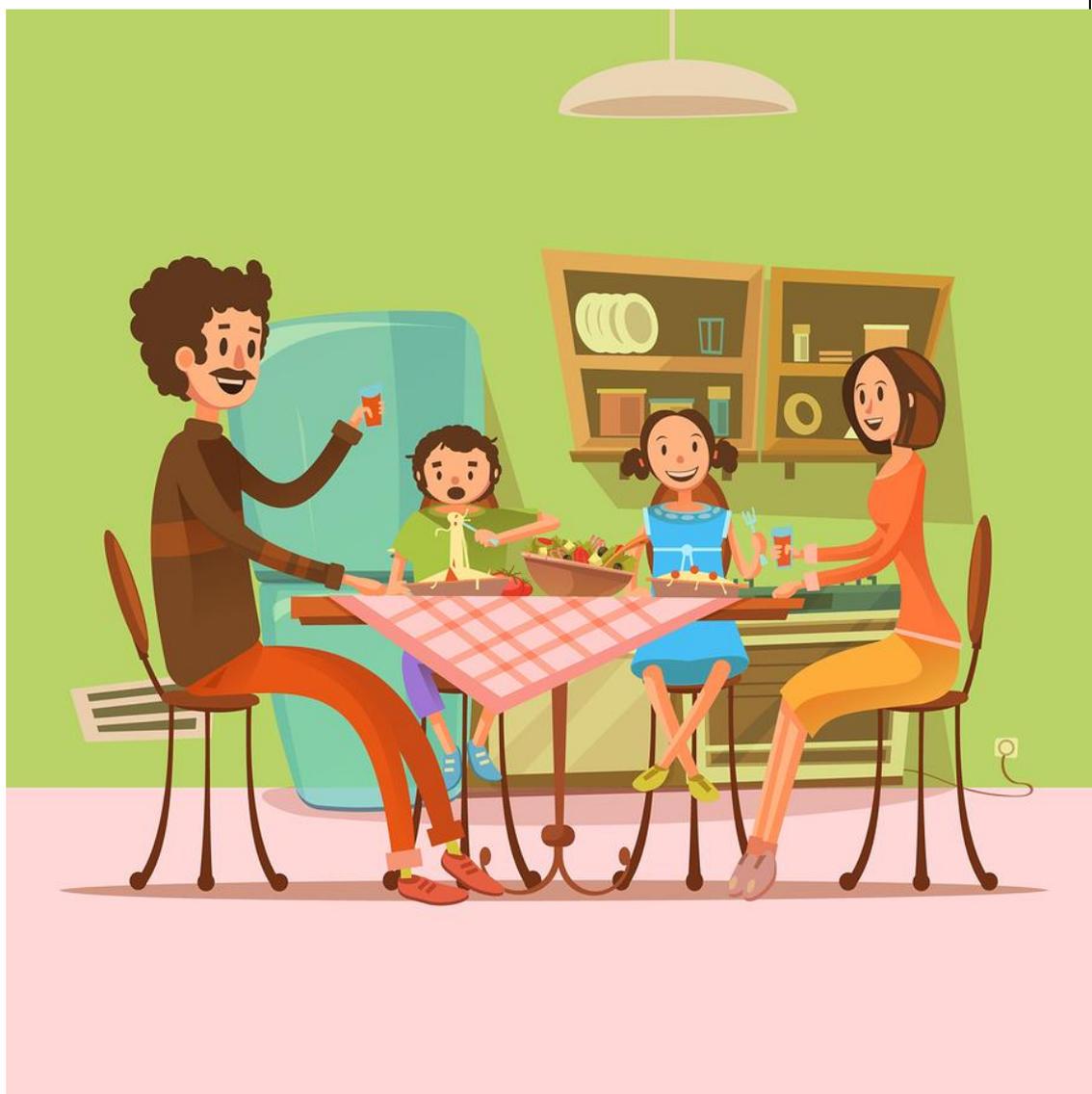
Candidat B

1. Ton frère te rappelle l'anniversaire de ta mère ou père.
2. Tu refuses l'idée de ton frère et tu dis pourquoi.
3. Tu proposes un cadeau différent.
4. Tu demandes à ton frère combien d'argent vous voulez dépenser (budget).
5. Tu préférez aller au centre commercial.
6. Vous vous mettez d'accord pour le rendez-vous.

Prétest

Décris le dessin en utilisant les mots ci-dessous. Tu peux suivre les structures suivantes pour t'aider.

Dessin - père - main - vin - contents - table - faim - pâte - mère - sympathique - enfants - dîner



Il s'agit d'un dessin....

Je peux voir une famille de quatre personnes : un....

Ils sont en train de...

Le père a pris un verre de....

Ils mangent beaucoup de... parce qu'ils ont très faim.... / Sur la table il y a...

Apparemment, ils sont heureux/contents...

Annexe III

Posttest : deuxième partie

Fait le classement de ces animaux en fonction de leur alimentation : des carnivores, des herbivores ou des omnivores. Après, explique ta liste à l'oral.



1. Le lapin



2. Le chien



3. Le coq



4. Le chat



5. La dinde



6. Le requin

7. Le singe



8. La poule



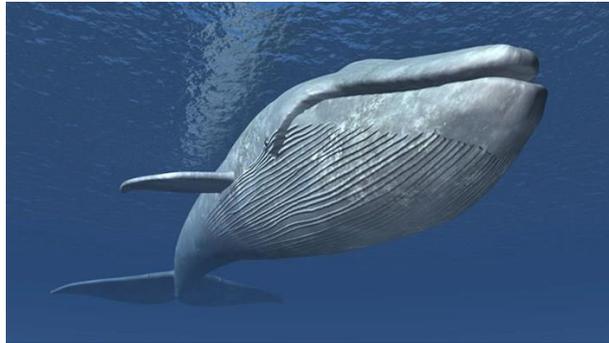
9. Le cochon d'Inde



10. La vache



11. Le serpent



12. La baleine

Classification des animaux

Carnivores	Herbivores	Omnivores