UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INTERFÉRENCES PHONOLOGIQUES DE L'ANGLAIS DANS LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS CHEZ DES LYCÉENS DE L'UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN

PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

PRESENTA
JANELLY GUADALUPE IBARRA RAMÍREZ

DIRECTOR

MTRO. ORLANDO VALDEZ VEGA

CODIRECTORA
MTRA DELPHINE PLUVINET

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

DICIEMBRE 2017

UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET LETTRES

INTERFÉRENCES PHONOLOGIQUES DE L'ANGLAIS DANS LA PRONONCIATION DU FRANÇAIS CHEZ DES LYCÉENS DE L'UNIVERSITÉ AUTONOME DE NUEVO LEÓN

PROPOSITION DIDACTIQUE
POUR OBTENIR LE MASTER EN LINGUISTIQUE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

PAR
JANELLY GUADALUPE IBARRA RAMÍREZ

RÉDIGÉ SOUS LA DIRECTION DE
M. ORLANDO VALDEZ VEGA

CODIRECTRICE
MME. DELPHINE PLUVINET

SAN NICOLÁS DE LOS GARZA, NUEVO LEÓN

DÉCEMBRE 2017

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012
Arts. 68, 77, 104, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 146 y 148)

Título de la Propuesta Didáctica

" Interférences phonologiques de l´anglais dans la prononciation du francais chez des lycéens de l´Université Autonome de Nuevo León"

Comité de Evaluación de la Propuesta Didáctica

Mtro. Orlando Valdez Vega _____
Director

Mtra. Delphine Pluvinet _____
Co-Directora

Mtra. Aurora Guadalupe Martínez Cantú _____
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., Diciembre de 2017

"ALERE FLAMMAM VERITATIS"

_____

Dra. María Eugenia Flores Treviño
Subdirectora de Posgrado

AREA DE ESTUDIOS
DE POSGRADO

REMERCIEMENTS

Au moment de rédiger ce projet, je me suis rendu compte que le travail de recherche n'est pas un travail solitaire. En effet je n'aurais pas pu réaliser cette proposition didactique sans le soutien de beaucoup de personnes qui m'ont guidé et motivé au long du chemin de ce degré éducatif.

J'aimerais tout d'abord remercier ma famille qui m'a toujours encouragée et offerte son soutien pendant mes études de master pour parvenir au terme de ce projet professionnel et personnel. C'est grâce à eux que j'ai fini avec succès cette étape de ma formation.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à M. Orlando Valdez Vega, mon directeur du projet parce que c'est grâce à ses conseils et sa guide que j'ai pu préciser le but de mon travail. Je voudrais lui dire que je suis très reconnaissante de sa patience, surtout quand il y avait des problèmes qui provoquaient des délais dans la remise des documents.

Mes remerciements vont aussi à ma codirectrice, Mme. Delphine Pluvinet qui m'a aidé à améliorer mon projet en me donnant une nouvelle vision et des commentaires toujours pertinents. Je la remercie également pour son accueil à l'Université Autonome de Querétaro où j'ai pu faire un séjour académique qui m'a aidé à améliorer ma recherche.

Je tiens également à remercier les professeurs qui m'ont accompagné à travers des quatre semestres et qui, avec les connaissances qu'ils ont transmis dans leurs classes, m'ont aidé à construire et perfectionner ma recherche.

Je remercie l'Université Autonome de Nuevo León parce que c'est grâce à l'obtention d'une bourse de *Mérito Académico* que ces études ont été financées. Aussi j'exprime ma gratitude à

la Faculté de Philosophie et Lettres, laquelle m’a donné l’opportunité de rédiger ce projet en français, ce qui m’a permis d’améliorer ma compétence communicative dans cette langue.

J’exprime aussi ma reconnaissance au CIDEB, cette institution qui m’a donné l’opportunité de commencer et perfectionner mon chemin professionnel et qui m’a permis de faire la recherche à l’aide de ses étudiants. Enfin, j’adresse mille mercis à mes élèves parce que sans leur participation et leur enthousiasme pour l’apprentissage d’une nouvelle langue toute la conception de cette proposition didactique n’aurait pas pu être possible.

RESUMÉ

L'interférence linguistique est l'un phénomènes présents dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il existe différents genres d'interférences tels que : lexicale, syntaxique, phonétique, phonologique, entre autres. Le phénomène d'interférence linguistique peut se présenter dans une langue cible sous l'influence de la langue maternelle ou celle d'une autre langue étrangère apprise préalablement comme dans le cas du contexte où cette recherche a été faite.

Cette étude se focalise sur l'interférence phonologique de l'anglais appris comme première langue étrangère sur la prononciation du français appris comme deuxième langue étrangère. Le but de notre recherche est de faire une proposition didactique qui aide à diminuer les interférences phonologiques entre les deux langues.

Tout au long du travail nous aborderons des différents thèmes et concepts clés qui nous ont guidé dans la réalisation des activités qui conforment notre proposition didactique laquelle a été constitué d'une méthodologie éclectique qui a comme base, les méthodes des auteurs comme Intravaia (2000) et Hidalgo et Cabedo (2012), nous expliquerons aussi la manière dont la proposition a été mise en place avec des lycéens, les résultats obtenus ainsi que les améliorations observées dans leur prononciation.

SOMMAIRE

SOMMAIRE DES TABLEAUX

SOMMAIRE DE FIGURES

1. INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE

L'apprentissage de langues étrangères est un besoin dans la société actuelle liée la globalisation. Aujourd'hui, l'enseignement des langues étrangères à Monterrey est centré sur l'enseignement de l'anglais, dû à la proximité des États-Unis avec la ville. Cependant le français a commencé à avoir plus d'importance au cours de ces dernières années du fait que vingt-neuf lycées de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL) et les écoles privées l'ont inclus dans leurs programmes d'études. Cette inclusion du français dans l'enseignement du lycée est à remarquer que de cette façon plus d'étudiants ont un contact avec la langue française, parlée dans les cinq continents, et qui peut leur servir pour avoir plus d'opportunités lorsqu'ils commencent leur vie professionnelle.

Dans le premier chapitre du projet, nous présenterons des informations sur l'enseignement de l'anglais et du français au Mexique et sur leur importance. Nous parlerons aussi de la place de l'anglais et du français dans le lycée où cette étude a été faite, pour ensuite présenter la revue de la littérature sur le sujet.

Dans le deuxième chapitre nous présenterons les fondements théoriques de la recherche, et les différents concepts clés de notre travail, tels que l'interférence, l'enseignement de l'oral et la surdité phonologique pour ensuite les expliquer à l'aide des idées de différents auteurs. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie du travail ; étant donné que ce travail est une proposition didactique qui va s'appliquer en classe, le point principal est le cadre méthodologique de la recherche-action, nous expliquerons les étapes de ce cadre et les instruments et activités de la proposition didactique, laquelle se base sur une méthodologie éclectique qui prend des éléments de la méthode de correction verbo-tonale et les combine avec les idées de Hidalgo et Cabedo (2012).

Le chapitre suivant est consacré aux résultats. Dans cette section, nous expliquerons les améliorations observées dans la prononciation et l'intonation des étudiants ainsi que des commentaires des lycéens sur le processus de correction. Finalement, nous ferons des conclusions et nous donnerons des recommandations pour des recherches futures.

1.1 L'importance du français au Mexique

Actuellement, le français est une langue qui est présente presque dans le monde entier. La langue française est parlée sur les cinq continents et elle est la neuvième langue la plus parlée au monde. Selon l'Organisation Mondiale de la Francophonie (2014), le français est parlé par plus de deux cents millions de personnes, dont 7% font partie de l'Amérique. Au Mexique, la présence de la langue française remonte au début du XIXème siècle, ce qui permet l'émergence d'une véritable francophonie à la fin du XIXème siècle, certes limitée aux élites (Ambassade de France au Mexique, 2014).

Le français est considéré au Mexique comme la langue la plus étudiée après l'anglais. D'après l'Ambassade de France au Mexique (2014), à peu près 250 000 étudiants étudiaient le français en 2014. Les raisons de cet apprentissage sont très variées : professionnelles, puisque la connaissance d'une langue étrangère (ou deux, si on maîtrise déjà l'anglais) augmente les possibilités sur le marché du travail international et national ; et académiques car pouvoir parler le français permet d'étudier en France, dans des universités de prestiges ou dans les écoles supérieures de commerce ou ingénierie ; en plus, apprendre le français aide à apprendre d'autres langues, surtout les langues romanes […], mais aussi l'anglais, parce que le français a apporté plus du 50% du vocabulaire actuel de l'anglais (Alianza Francesa, 2014).

Au Mexique, spécifiquement, dans la région du nord-est, l'UANL a été reconnue pour son travail de diffusion et d'enseignement de la langue française dans l'état. Selon l'UANL (2011) « en 2011, deux milles trois cents étudiants des lycées de l'UANL apprenaient le français ainsi que des milliers d'étudiants apprennent le français comme langue étrangère dans le Centre de Langues de la Faculté de Philosophie et Lettres, dans le Centre d'Études et Certification de Langues Étrangères ».

1.2 L'enseignement du français aux lycées de l'UANL

C'est à partir de 2009 que cette université, avec le soutien de l'Ambassade Française a mis en œuvre l'enseignement du français dans ses vingt-neuf lycées. Avant cette année, deux cents lycéens suivaient le programme de français dans divers espaces comme *le Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe*[1], (CIDEB), *l'Escuela Industrial Álvaro Obregón*[2] (EIAO), ainsi que les Lycées 12 et 16 (UANL, 2009).

L'UANL propose différents programmes de baccalauréat, ayant un impact dans les cours de français au niveau du contenu et des heures consacrées par semaine à l'enseignement de cette langue. Pour mieux comprendre la place du français dans l'offre éducative du baccalauréat de l'UANL, nous allons l'expliciter à partir d'un bref descriptif de chacun des programmes.

1. Baccalauréat Général : C'est un programme centré sur la formation des jeunes, sur le développement humain et sur quatre domaines : Mathématiques, Communication et

[1] Centre de Recherche et Développement d'Éducation Bilingue

[2] École Industrielle Alvaro Obregón

Langage, Sciences Expérimentales et Sciences Sociales. Sa durée est de quatre semestres et à partir du troisième semestre les lycéens peuvent suivre le cours de français comme matière optionnelle, en ayant cinq heures d'enseignement par semaine (UANL, SF).

2. Baccalauréat Général Bilingue (espagnol-anglais) : Ce programme a le même but et durée que le baccalauréat général, cependant les cours sont enseignées en anglais à exception d'Éducation Physique et Santé, Orientation et Espagnol. Le français dans ce programme est un cours optionnel et peut être suivi à partir du troisième semestre avec une fréquence de cinq heures par semaine (UANL, SF).
3. Baccalauréat Bilingue Progressif : La durée est de quatre semestres et les cours non linguistiques sont suivis complètement en espagnol pendant les premiers deux semestres ; hors de l'horaire scolaire, les élèves suivent dix heures hebdomadaires de la langue cible et en troisième et quatrième semestre ils suivent quelques cours non linguistiques dans cette langue ». Les élèves ont la possibilité de choisir le programme en anglais ou en français, s'ils choisissent le programme en français, l'apprentissage de la langue se fait tout au long du programme et les cours enseignés dans cette langue sont Sciences Sociales, Arts, Problèmes Éthiques du Monde Actuel et Philosophie à partir du troisième semestre (UANL, SF).
4. Baccalauréat International : Ce programme a une durée de six semestres et est reconnu par l'Organisation du Baccalauréat International en Suisse. À l'UANL, le CIDEB est le seul lycée qui propose ce programme. Dans le baccalauréat international, le français a la place de cours obligatoire à partir du deuxième semestre, ayant, en moyenne deux heures de cours par semaine.

Ce bref descriptif nous permet donc de constater que le français a une place importante dans les programmes Bilingue et Bilingue Progressif de l'UANL. Cependant, l'anglais a une place plus privilégiée car c'est généralement la première langue étrangère parlée par les lycéens.

1.3 L'importance de l'anglais au Mexique

Actuellement l'anglais est connu comme la langue globale ou bien comme langue internationale des affaires, son apprentissage est pratiquement généralisé dans tout le pays et il est enseigné dans les écoles publiques depuis 1960. C'est en 2009 que la *Secretaría de Educación Pública* (SEP)[3] a mis en œuvre le *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica* (PNIEB)[4] dont l'objectif était d'enseigner l'anglais aux jeunes élèves dès l'école primaire au collège pour avoir une bonne compétence linguistique dans cette langue (British Council, 2015). En parlant de l'enseignement au niveau du lycée et des études supérieures, l'anglais est un cours obligatoire.

À l'UANL, l'anglais est suivi comme un cours obligatoire à partir du premier semestre. Dans le programme du baccalauréat général, l'enseignement de cette langue comprend trois heures de cours par semaine pendant le premier et le deuxième semestre. Au cours du troisième et du quatrième semestre, les lycéens suivent des cours de six heures hebdomadaires. Dans le programme bilingue progressif en anglais, les élèves suivent dix heures de cours

[3] Secrétariat d'Enseignement Publique. Cet organisme public au Mexique serait l'équivalent du Ministère de l'Éducation Nationale en France.

[4] Programme Nationale d'Anglais en Éducation Élémentaire

hebdomadaires pendant les premiers deux semestres et douze heures durant les deux derniers. Dans le cas du programme bilingue et du baccalauréat international, les élèves ont déjà une maîtrise de la langue et la majorité de leurs cours sont enseignés en anglais.

1.4 L'anglais et le français au CIDEB

Cette proposition didactique est faite sur la base d'un échantillon d'élèves du quatrième semestre du baccalauréat bilingue du CIDEB de l'UANL. Cette institution a été ouverte en 2000 et dont la mission est de « former intégralement les élèves dans différents domaines de compétence […] et d'obtenir les niveaux requis dans le développement d'une deuxième ou troisième langue qui leur donne l'opportunité de participer dans une société de plus en plus complexe et globalisée » (Visión CIDEB, 2015). Le CIDEB offre trois programmes de baccalauréat : bilingue général, bilingue progressif (en anglais) et international. Le français est offert dans deux de ces programmes (le programme bilingue général et le programme international). Dans le premier programme, la langue française a le statut de cours optionnel et environ cent élèves le prennent. Ces élèves ont une formation pour le niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Dans le deuxième programme, le français est un cours obligatoire et environ deux cents élèves de l'école le prennent. Ces étudiants atteignent le niveau A2 à la fin de sa formation, constaté par le Diplôme d'Études en Langue Française (DELF).

1.5 Problématique

Le CIDEB est différent des autres lycées puisque les élèves des trois programmes sont considérés comme des élèves de haute performance académique et parce que les élèves des programmes *international et bilingue* ont déjà une maîtrise de la langue anglaise (validé par

l'examen TOEFL). C'est pour cette maîtrise de la langue anglaise que les élèves de troisième et quatrième semestre du programme *bilingue* présentent des interférences au moment d'apprendre la langue française. Ces interférences peuvent avoir différentes causes, par exemple la surdité phonologique décrite par Polivanov (en Billières, 2013) et le manque de connaissance du système phonétique et phonologique du français, ce qui provoque que les élèves utilisent les phonèmes les plus similaires de leur langue maternelle ou bien de la première langue étrangère apprise dans notre recherche l'anglais.

Il y a différents types d'interférences entre langues. Klein (1987) mentionne que les interférences peuvent apparaître à différents niveaux linguistiques comme la phonologie, le lexique et la syntaxe mais il est plus rare de les remarquer dans la morphologie (en Şavli, 2009). Au moment de faire l'observation et le diagnostic des élèves qui ont le cours de français au CIDEB, nous avons constaté que les élèves essayent d'imiter les sons de la langue française. Cependant, les élèves ont tendance à mélanger ces sons avec ceux de la langue anglaise ce qui montre l'interférence de l'anglais dans la prononciation française au niveau phonétique et phonologique.

Au moment de communiquer en français, la prononciation correcte de la langue est un élément clé puisqu'il y a des variations de signification d'un mot ou d'une phrase selon la prononciation d'un phonème ou d'une diphtongue. Cependant, au moment d'enseigner la langue, on fait le point sur la grammaire ou l'écriture et trop souvent la prononciation est oubliée ou très peu abordée. Cela peut se vérifier dans les programmes de classe des différents programmes du cours de français à l'UANL, lesquels se basent en préparer les élèves sur le côté de la grammaire mais qui n'ont pas une formation ni en phonétique ni en prononciation, ainsi que dans la méthode utilisé pour l'enseignement (Latitudes 1) laquelle n'a qu'un exercice

de phonétique par unité travaillé. C'est à cause de cette problématique que nous commençons à questionner la façon actuelle d'enseigner le français et à proposer un projet de correction phonétique et phonologique dans lequel, de manière progressive, les élèves apprennent la prononciation, l'intonation et l'accentuation de la langue française et qui pourrait aider à diminuer les interférences de l'anglais dans les processus de communication. C'est à partir de cette problématique qu'on se pose les questions suivantes qui guident la recherche :

1. Quelles sont les erreurs les plus communes, dans la prononciation française, faites par les élèves du CIDEB de l'UANL ayant l'anglais comme première langue étrangère et qui suivent le programme bilingue de cette institution ?

2. Comment peut-on expliquer le phénomène d'interférence phonétique et phonologique de l'anglais langue étrangère (ALE) dans celle du français, apprise comme deuxième langue étrangère (FLE), au niveau de la prononciation ?

3. Quelles activités d'apprentissage peut-on mettre en place pour corriger les interférences phonétiques et phonologiques de l'ALE dans les processus de communication du FLE des élèves du programme bilingue du CIDEB ?

Pour répondre aux questions précédentes on propose les hypothèses suivantes :

1. Au moment d'apprendre le français comme deuxième langue étrangère, les élèves du CIDEB de l'UANL, utilisent le système phonétique et phonologique de l'anglais appris comme première langue étrangère ce qui provoque des erreurs de compréhension dans les processus de communication du français.

2. L'interférence de l'ALE en FLE au niveau phonétique et phonologique est dû au manque d'habitude de l'ouïe des élèves puisqu'ils ne sont pas habitués à entendre le français, c'est pour cela que dans le processus de communication, les élèves vont s'exprimer en utilisant les sons et les éléments prosodiques de l'anglais.

3. L'implémentation des activités en classe de perception-imitation-production pour le développement des éléments phonétiques et prosodiques de FLE aide les élèves à améliorer leur prononciation et à diminuer les interférences entre l'ALE et le FLE.

En se basant sur les hypothèses présentées, on a planifié les objectifs suivants :

1. Identifier les influences du système phonétique et phonologique de l'anglais sur la prononciation du français appris comme deuxième langue étrangère par les élèves du CIDEB

2. Expliquer le phénomène d'interférence phonétique et phonologique de l'anglais langue étrangère (ALE) dans celle du français, apprise comme deuxième langue étrangère, au niveau de la prononciation.
3. Corriger de manière progressive la prononciation en français des élèves de quatrième semestre du CIDEB pour améliorer leurs processus de communication en français.

1.6 Justification

L'apprentissage de la prononciation est une partie essentielle au moment d'apprendre une langue, surtout quand la langue a des phonèmes qui ne font pas partie du système phonologique des élèves qui l'apprennent. Le manque de connaissance des phonèmes fait que les élèves cherchent dans le système phonologique de leur langue maternelle ou bien dans le

système de la première langue étrangère qu'ils ont apprise, dans ce cas l'anglais afin de les adapter à leur production orale. Cependant, l'utilisation d'un système phonologique différent à celui de la langue cible peut mener aux malentendus au moment de communiquer oralement à cause d'une mauvaise intonation ou d'une articulation erronée de certains mots (Champagne et Bourdages, 1993). En autre mots, au moment d'utiliser un système phonologique différent à celui de la langue cible, on peut affecter non seulement son accent caractéristique mais aussi le sens des productions. Cette recherche a pour but d'améliorer deux habiletés de la langue, l'expression et la compréhension orale, parce que comme le mentionne Akerbeg, M. (2005), la communication a comme base l'audition et les personnes qui apprennent une deuxième langue ont des problèmes avec l'acquisition du système phonologique à cause de la mauvaise perception de cette langue. Afin d'atteindre l'objectif de former des élèves qui puissent communiquer au quotidien, il faut que les élèves de FLE aient une amélioration dans leur prononciation pour qu'il n'y ait pas d'interférences dans leurs processus de communication.

Cette proposition didactique est importante pour les professeurs de langues, spécialement pour les professeurs de français langue étrangère qui ont l'intention d'améliorer la prononciation des élèves à travers d'activités correctives pour diminuer les interférences d'autre langue étrangère. Elle peut aussi servir à ceux qui, ayant étudié une langue étrangère, ont des difficultés pour la prononciation en français car le travail a une proposition didactique pour la correction phonétique.

1.7 Antécédents historiques

Le thème des difficultés phonétiques et phonologies au moment d'apprendre une nouvelle langue n'est pas une nouveauté dans le domaine de la recherche. Différents auteurs ont donné

leur définition sur l'interférence linguistique et ont expliqué leurs causes. Dans cette section, on va décrire brièvement quelques travaux faits sur le thème de l'interférence entre les langues ainsi que leur pertinence avec notre recherche.

Certains travaux réalisés sur l'interférence linguistique sont basés sur la perception auditive, par exemple Akerbeg (2005) parle de comment la communication a comme base l'audition et comment les personnes qui apprennent une deuxième langue ont des problèmes avec l'acquisition du système phonologique à cause de la mauvaise perception de la langue. Ce travail est pertinent pour notre recherche car la méthode utilisée par Akerberg peut s'utiliser pour aider les élèves à se familiariser avec les phonèmes français.

D'autres travaux se centrent sur l'interférence de la langue maternelle sur la langue étrangère apprise. Par exemple, le travail de Simonet (2004) fait le point sur les interférences entre le catalan et l'espagnol et fait les comparaisons pertinentes pour arriver à une conclusion sur les conséquences de ces interférences. C'est qui est intéressant dans cette recherche est la méthode de correction utilisée, c'est une méthode d'articulation.

En cherchant des travaux qui traitent le thème de l'interférence entre langues étrangères, on a trouvé le travail de Füsun Şavli (2009) qui parle sur les transferts lexicaux positifs et négatifs réalisés entre l'anglais et le français appris comme langues étrangères. Il exemplifie comment apprendre une première langue étrangère avant que le français provoque des interférences dans la production des étudiants. Dans ce cas, l'auteur vise sur l'orthographe, cependant son travail montre de manière explicite les interférences les plus communes entre l'anglais et le français.

Un autre auteur qui a travaillé sur le domaine de notre recherche est Leila Farkamekh (2007) qui effectue une recherche sur les influences les plus communes (en grammaire) de

l'anglais dans l'apprentissage du français des élèves persanophones. Elle fait deux brèves propositions didactiques qui peuvent servir pour corriger la grammaire des étudiants.

Ensuite, Lindqvist (2006) dans son travail, développe deux recherches avec des publics différents. Le travail de Lindqvist est important parce qu'elle utilise une méthode de recueil de données intéressante et qui a été la base de notre étude diagnostic.

Des autres auteurs pertinents sont Buitrago, Ramírez et Ríos (2011) qui parlent sur l'interférence de l'anglais, le français, l'italien et l'allemand dans la nouvelle langue à apprendre (par exemple, l'anglais dans le français ou le français dans l'italien) Dans la recherche, ils mentionnent que dans leur contexte « le phénomène de l'interférence linguistique se présente dans la salle de classe de langue étrangère de manière significative, et que la langue qui cause plus d'interférences est le français » (Buitrago, et al, 2011, p.726) surtout au niveau des articles ou du vocabulaire. Pour arriver à leurs conclusions, les chercheurs ont d'abord mis en place des enquêtes auprès des étudiants de l'Université et des entretiens aux professeurs pour connaître leurs perceptions par rapport à ce phénomène ; en plus ils ont complété la recherche avec des exemples d'interférences au niveau de la production orale. L'article est pertinent pour notre travail car il utilise des instruments de diagnostique (comme des enquêtes) qui sont utiles pour l'identification d'interférences ainsi que comme référence théorique des thèmes de la recherche.

Finalement, en parlant des travaux réalisés par des universités de la ville de Monterrey, nous avons le travail de Valdez (2013) fait à l'UANL. Dans ce projet, l'auteur propose une méthode autocorrective pour la prononciation du français à l'aide des logiciels comme *Goldwave* et *Praat*. Cette recherche est utile pour le travail car sa proposition didactique a

servi comme base pour notre propre travail puisqu'il traite le problème des interférences et de la correction graduelle des étudiants.

2. FONDEMENTS THÉORIQUES

Pour comprendre l'importance des interférences linguistiques dans l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, et pour mieux répondre aux questions de recherche, il est nécessaire de comprendre, tout d'abord, des concepts clés qui vont être utilisés tout au long du travail. Dans cette section, nous allons expliquer les définitions de ces concepts. D'abord, nous allons expliquer les différences entre une langue maternelle, étrangère et seconde et ensuite nous allons parler de ce que nous attendons des élèves d'après le CECR selon leur niveau. Après, nous allons donner la définition de la phonétique, la phonologie et la prosodie et nous allons parler un peu sur la place de la phonétique et la phonologie en classe de langue. Après avoir compris ces concepts, nous allons faire le point sur l'interférence linguistique, sa définition, ses causes, et les différents types d'interférence qu'ils existent. Finalement, le thème de l'interlangue et de son rapport avec l'interférence des langues sera abordé.

2.1 Quel type de langue enseignons-nous, étrangère ou seconde ?

Dans le domaine d'enseignement des langues on trouve différentes classifications, par exemple on peut faire référence à l'enseignement de la langue maternelle (LM), d'une langue seconde (LS) ou d'une langue étrangère (LE). Même si ces définitions peuvent varier d'un pays à l'autre, voire dans un même pays, il est important de les clarifier (Tagliante, 2006).

D'abord, nous allons parler de la langue maternelle (LM), cette langue est « la langue première, la langue dans laquelle on apprend à parler et généralement dans laquelle on est scolarisé » (Tagliante, 2006, p. 14). Dans notre cas, au Mexique, notre langue maternelle est l'espagnol. Même si nous vivions depuis l'enfance dans un autre pays, qui ne soit pas hispanophone, notre langue maternelle serait l'espagnol car c'est la langue dans laquelle nous

communiquons à la maison, avec la famille, et la langue du pays où nous habitons aura le statut de langue seconde.

Le concept suivant est celui de langue seconde. Dans le paragraphe précédent nous avons mentionné que si nous vivons dans un autre pays (la France, les États-Unis) et notre langue maternelle est l'espagnol, la langue de ce pays deviendra la langue seconde, Tagliante (2005) donne la définition de cette classification, en disant que « il s'agit d'une langue qui a conservé un statut privilégié, souvent officiel, elle est, par exemple, utilisée par l'administration d'un pays, dans l'enseignement et par les médias » un exemple est le français au Canada. Nous avons, donc, ce type de langue lorsque les apprenants l'utilisent hors de la salle de classe dans leur vie quotidienne, de manière authentique.

Finalement le concept de langue étrangère fait référence à l'apprentissage d'une langue différente de la langue maternelle bien qu'elle ne soit pas langue officielle du pays où nous l'apprenons. C'est le cas de l'anglais, le français et d'autres langues au Mexique, c'est-à-dire on apprend ces langues au Mexique mais elles ne sont pas utilisées dans l'administration ni sont les langues obligatoires d'enseignement dans les écoles.

Dans cette recherche nous allons nous centrer sur l'enseignement/apprentissage de l'anglais et du français en tant que langues étrangères. L'anglais a un statut de première langue étrangère apprise par les élèves et le français, de deuxième langue étrangère apprise.

2.2 Le niveau de compétence langagière en FLE des élèves du CIDEB

Dans le domaine de l'enseignement des langues, les professeurs doivent concilier les éléments à enseigner, par exemple : la grammaire, la phonétique, les connaissances culturelles, pragmatiques entre autres. Pour ce faire, on a comme référence le CECR lequel offre une base

pour l'élaboration des programmes de langues vivantes en décrivant ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre pour pouvoir communiquer. (CECR, 2001).

À l'aide du CECR, on peut trouver les objectifs à atteindre selon le niveau que les élèves suivent. Les élèves qui vont participer à notre recherche font partie du programme bilingue général du CIDEB, ils suivent la matière de français comme un cours optionnel à partir du troisième semestre. Ils ont cinq heures de langue durant quatorze semaines, c'est-à-dire soixante-dix heures par semestre. Il faudra retirer selon les semestres des jours fériés ainsi que les classes où seront appliqués les examens, ce qui réduit le numéro d'heures à cinquante ou soixante heures de classe selon le semestre. Donc, les élèves, à la fin de la formation ont encore un niveau A1. Selon le CECR ils doivent être capables de comprendre des mots familiers et des expressions courantes ainsi que communiquer de façon simple (CECR, 2001).

Ce travail est centré sur la partie des habiletés productives et réceptives orales c'est-à-dire les parties de compréhension et production orales. Le CECR mentionne que l'élève du niveau A1 dans la partie de compréhension orale peut comprendre des mots familiers si les gens parlent de manière simple. Tandis que dans le domaine de la prononciation, on espère que l'élève aura « un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés » (CECR, 2001, p. 92).

2.3 Phonétique, phonologie, prosodie et intonation

On a mentionné jusqu'à ici, les caractéristiques les plus communes dans le domaine oral pour un élève de niveau débutant, de cette manière on peut avoir une référence pour comparer ce que les élèves produisent avec ce qu'on attend d'eux, cependant on n'a pas défini de manière concrète la phonétique, la phonologie et la prosodie, éléments clés de notre recherche.

Différents auteurs ont donné des définitions des concepts de phonétique et phonologie comme Guimbretière (2005) qui définit la phonétique comme étant une discipline qui étudie la composition acoustique et l'origine physiologique des éléments de la parole. D'un autre côté, il définit la phonologie comme la discipline qui étudie la fonction distinctive des phonèmes dans la structure de la langue. De sa part, Hacini (2009) mentionne que la phonétique est l'étude de l'articulation et production des sons. Ensuite, il définit la phonologie comme « l'étude des phonèmes d'une langue donnée en fonction des traits distinctifs qui les opposent. La différence de ces deux types d'analyse réside dans le fait que l'objet d'étude de la phonétique n'est plus le phonème mais le son », c'est-à-dire que la phonologie est l'expression, la manière dont les phonèmes se combinent pour former des sons, des mots et des phrases.

En prenant en compte le thème de notre travail, nous allons se focaliser sur l'aspect phonologique, c'est-à-dire sur les sons est leur combinaison pour la formation des phrases. La phonologie se divise en deux parties selon, Schereiber (2001) la phonologie segmentale et la prosodie. La première qui fait référence aux sons comme des voyelles, des consonnes ou des syllabes tandis que la deuxième se centre en caractéristiques comme la durée, l'intonation et l'accent. La prosodie répercute dans les messages à exprimer, à cause des variations de la hauteur du son, l'intensité, la durée, la qualité de la voix à travers une production orale (Hellbernd et Sammler, 2016). D'un point de vue linguistique, la prosodie a des répercussions dans la structure de la phrase produite, et fait la distinction entre la manière interrogative et affirmative de la production. Dans le domaine de la paralinguistique, c'est-à-dire « la manière

de dire les choses » la prosodie donne des informations additionnelles, par exemple l'intention des mots (Hellbernd et Sammler, 2016)[5].

La prosodie est différente pour chaque langue, dans ce cas on travaille avec l'anglais et le français et quelques-unes des principales différences prosodiques de ces deux langues sont l'accentuation et le rythme. L'accent est la mise en relief de certaines parties de la chaîne sonore aux dépens des autres. En français, on a l'accent tonique qui se réalise sur la dernière syllabe du groupe et qui résulte de l'allongement des syllabes. Dans le cas de l'anglais, l'accent est lexical c'est-à-dire lié aux mots de la phrase et il peut, par exemple, opposer deux mots par la présence d'un accent sur une syllabe différente (**sub**ject (n)/sub**ject** (v)) (Guilbault, 2005). En français, s'il y a plusieurs unités lexicales dans un groupe, chaque mot ou unité lexicale perd son accent au profit de la dernière syllabe du groupe.

L'intonation est un autre aspect qui doit être pris en compte au moment de travailler la langue, elle peut être définie comme le mouvement mélodique d'une phrase, c'est-à-dire les montées et les descentes de la voix pendant la production d'un énoncé (Champagne et Bourdages, 1993). Chaque langue a une intonation propre et certains types de mouvements peuvent être associés à certains types de phrases par exemple en français, on associe les mouvements ascendants aux questions et les descendants aux phrases déclaratives. Hidalgo et Cabedo (2012) mentionnent que l'intonation est un des éléments principaux de la langue et proposent que l'intonation soit un des premiers éléments enseignés en classe de langue à l'aide de différents outils comme des softwares spécialisés ou des symboles d'intonation.

[5] Traductions de l'anglais au français faites par l'auteur de cette recherche.

Pour conclure cette section, il faut remarquer que dans notre travail nous nous centrons sur la correction de la production orale dans le côté phonologique, dans la partie de la prosodie, et plus spécifiquement sur la partie de l'intonation.

2.4 Enseignement de l'oral en classe

On peut dire que la phonétique a toujours eu une place importante dans l'enseignement des langues, pourtant elle n'est pas utile si elle n'est pas accompagnée d'un contexte, si on enseigne seulement des phonèmes et des mots isolés. Porcher (1987) reprend cette idée en disant que « la phonétique s'incarne pédagogiquement et sociologiquement dans la prononciation. Mais cette prononciation ne peut servir dans l'apprentissage de l'oral que si elle s'accompagne d'une appropriation de l'oralisation d'une suite sonore et non de sons ou de mots isolés » (Porcher, 1987, p.135, vue en Hacini, 2009, p. 102).

C'est à cause de la recherche d'une contextualisation de la phonétique, que nous devons essayer de trouver une vraie didactique de l'oral, comme mentionne Guimbretière (2005), c'est-à-dire une didactique qui permet de concilier l'enseignement de la phonétique avec d'autres enseignements parce que « la phonétique didactiquement est un élément dans une totalité, […] qui ne saurait se prendre pour le tout. […] Parler de méthodologie de l'enseignement de la prononciation montre bien que les savoirs ne peuvent être transmis tels quels aux apprenants parce qu'ils veulent connaître plutôt le *comment faire* pour pouvoir l'utiliser » (Guimbretière, 2005). Tagliante (2006) mentionne aussi qu'il « est souhaitable que l'enseignant connaisse des techniques et soit conscient de erreurs spécifiques communes aux apprenants afin d'être à même d'élaborer des exercices adaptés à ces spécificités ».

Si nous parlons de l'enseignement de l'oral dans l'approche actionnelle, nous faisons référence au fait que l'apprenant puisse communiquer dans une interaction orale, le CECR (2001) remarque que « l'interaction orale se différencie de plusieurs manières de la simple juxtaposition des activités de parole et d'écoute ». Dans cette interaction « les processus réceptif et productif se chevauchent. Pendant qu'il traite l'énoncé encore inachevé du locuteur, l'interlocuteur planifie sa réponse sur la base d'hypothèses quant à la nature de cet énoncé, de son sens et de son interprétation ». Cependant, dans la pratique de classe, parfois l'interaction orale se réduit seulement à des activités d'écoute et de production de phonèmes.

2.5 L'interférence linguistique

Un concept clé dans notre recherche est celui de l'interférence linguistique qui peut être expliquée comme la combinaison de deux langues au moment d'écouter ou de communiquer dans la nouvelle langue apprise. Santos (1992) définit l'interférence comme « le phénomène qui se produit lorsqu'un individu utilise dans la langue cible un trait phonétique, lexical, morphologique ou syntaxique qui est propre à sa langue maternelle » (en Buitrago, et al, 2011)[6]. Odlin (1989) complète cette définition en disant que l'interférence ou bien le transfert entre langues n'est pas seulement influencé par la langue maternelle des apprenants mais aussi par les autres langues que les élèves ont apprises, processus appelé « cross-linguistic influence » (Huei-Chun Yuan, 2014). Nous allons donc, utiliser le concept d'interférence linguistique pour expliquer le phénomène dans lequel l'élève utilise un trait phonétique de l'ALE sur le FLE.

[6] Traduction de l'espagnol au français faite par l'auteur de cette recherche.

Selon quelques auteurs, il y a différents types d'interférence linguistique ; pour commencer, Buitrago, Ramírez et Ríos (2011) mentionnent à Thiemer (1980) qui parle de l'interférence interne et l'interférence externe. Pour lui, l'interférence interne peut être observé dans les altérations de structure et de morphosyntaxe de la langue tandis que la deuxième fait référence à l'influence des structures des autres langues à cause du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, c'est-à-dire, l'élève confond ou combine les normes de sa langue maternelle et de la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre (vu en Buitrago, et al, 2011). Selon cet auteur, notre travail sera centré sur l'interférence externe puisque ce sont des conflits dans l'utilisation de deux langues, dans notre cas, deux langues étrangères (anglais et français).

Des autres auteurs qui font la distinction entre les types d'interférence sont Grosjean et Paradis, cités par Simonet (2014) Grosjean distingue deux types d'interférence, la statique et la dynamique. Dans ce travail nous allons prendre en compte la première puisqu'elle fait référence « aux signes permanentes d'une langue dans une autre, un exemple de cette interférence est l'accent étranger » (Simonet, 2014, p.26)[7]

D'une autre part, Paradis fait une différence entre interférence de compétence et de performance ; dans le premier type, les connaissances d'une langue sont introduites dans l'autre langue comme dans le cas de la grammaire ou la syntaxe et peuvent affecter la compréhension. Le deuxième type fait référence à l'interférence entre deux langues dans

[7] Traduction de l'anglais au français faite par l'auteur de cette recherche.

laquelle le sujet ne transfère pas les connaissances sinon qu'il les active au même temps (Simonet, 2014, p.27).

Le concept de l'interférence linguistique est lié au concept d'interlangue proposé par Selinker (1972) qui le définit comme « la variété d'un bilingue non encore équilibré. C'est une sorte de « dialecte idiosyncrasique », instable par nature puisqu'il représente un moment dans l'itinéraire naturel d'acquisition de la langue étrangère, et hétérogène puisqu'il tient à la fois de la langue source et de la langue cible » (Cuq et Gruca, 2002, p. 116).

Kohn (1986), fait le lien entre l'interlangue et l'interférence en disant que la deuxième est un processus qui implique le comportement de l'interlangue des apprenants, c'est-à-dire : le processus de « l'assimilation de la connaissance et la transformation de cette connaissance en production significative » (Huei-Chun Yuan, 2014)[8].

2.6 Interférence négative ou interférence positive

Dans la section précédente, nous avons présenté les types d'interférence selon la partie de la langue qu'elles affectent. Nous avons mentionné que notre travail est centré, selon Thiemer, sur les interférences externes ; selon Grosjean, sur les interférences statiques et selon Paradis, sur les interférences de performance (Buitrago, 201 ; Simonet, 2014). Le trait en commun de ces types d'interférences est que toutes elles font référence aux influences des structures, d'accent ou de connaissances de deux langues à cause du processus d'apprentissage.

[8] Traduction de l'anglais au français faite par l'auteur de cette recherche.

Il y a aussi autre catégorie des interférences, les interférences positives et négatives. Selon Seyedeh (2014), les interférences négatives ou le transfert négatif se produit lorsque l'acquisition de la L2 se rend difficile parce que les traits de la L1 s'utilisent de manière différente que ceux de la L2, ce qui mène aux mauvaises interprétations de la L2, comme dans le cas de nos élèves. Par contre le transfert positif, est provoqué lorsque la L1 facilite l'acquisition de la L2.

2.7 La surdité et le crible phonologique

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère l'une des difficultés la plus commune est la difficulté de comprendre et produire un discours oral. Ces problèmes pour la compréhension et utilisation des sons de la langue cible pour les débutants peuvent être expliqués grâce aux concepts de surdité phonologique et crible phonologique.

Le linguiste russe Polivanov (1931) a donné l'explication sur le concept de surdité phonologique et explique le phénomène en disant que les représentations phonologiques de notre langue maternelle sont étroitement liées avec notre activité de réception, c'est-à-dire que lorsqu'on écoute une langue phonologiquement différente nous allons décomposer les mots de dite langue en représentations phonologiques propres à notre langue maternelle ; en autres mots, on essaie de décomposer la langue étrangère en phonèmes de la langue maternelle en conformité à leurs agroupements (Polivanov, 1931, en Billières, 2013)

De même, Troubetzkoy (1939) a illustré le phénomène de la surdité phonologique avec l'exemple du crible phonologique, il expliquait que le système phonologique est comme « un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit », dans un crible on a des marques des phonèmes, dans autre les marques phoniques avec une valeur d'appel, et dans un autre les

traits phonétiques de la parole. (Troubetzkoy, 1939, en Billières, 2013). Selon cette explication, au moment de décoder une langue on la filtre par différents étages, on commence par reconnaître et filtrer les sons, ensuite les marques phoniques de ces sons telles que l'intensité ou la hauteur et finalement les caractéristiques individuelles de la parole du sujet.

Tout ce système de crible est appris au moment d'apprendre la langue maternelle, cependant si le sujet entend une langue étrangère il utilisera involontairement le crible de sa langue maternelle ; mais, selon Troubetzkoy, ce n'est pas adéquat pour traiter la langue étrangère ; le crible de la langue maternelle peut produire des erreurs et incompréhensions puisque les sons sont mal interprétés phonologiquement (Troubetzkoy, 1939, p. 54, vue en Billières, 2013).

En résumé, nous pouvons dire que la surdité phonologique consiste à écouter les sons d'une langue étrangère en les comparant avec ceux de notre langue maternelle ou, comme il en est question dans ce travail, avec une autre langue étrangère apprise auparavant et qui cause des mauvaises interprétations de ce qu'on écoute et en conséquence des productions orales erronées.

2.8 Méthodes de correction phonétique

La surdité phonologique dont nous avons parlé précédemment, ainsi que les interférences phonétiques peuvent diminuer si nous mettons en pratique des méthodes de préparation de l'ouïe des élèves pour les adapter au système phonétique de la langue cible et aussi, s'il y a déjà une interférence présente, nous pouvons la corriger de manière graduelle. Dans cette section, nous allons présenter quelques méthodes de correction phonétique et phonologique utilisées dans l'enseignement des langues, étant donné que notre recherche se base sur le côté phonologique et sur l'intonation, nous allons nous centrer sur ces deux concepts.

Selon Hidalgo et Cabedo (2012) l'intonation donne de l'information personnelle et a une capacité qui évite des ambigüités. Alors, connaître l'intonation et la prosodie en générale est plus important qu'une articulation précise des sons pour garantir l'intelligibilité du message puisque les défauts prosodiques rendent plus difficile la compréhension de la langue et causent plus de malentendus que les défauts segmentaux. Alors, l'étudiant devrait apprendre cet élément dans les classes de la même manière qu'il apprend les conjugaisons ou la signification des mots.

L'intonation peut s'enseigner de différentes perspectives, en tant qu'élément principal comme dans les cours de phonétique ou prononciation, de manière indirecte comme dans les cours de grammaire et finalement en tant que partie de la programmation didactique du professeur, comme un contenu spécifique à voir dans le cours.

Selon Guimbretière (1994), il y a différentes tendances dans l'enseignement de la prononciation, appelés méthodes de correction phonétique, parmi lesquelles on trouve « la méthode articulaire, l'audition de modèles, la méthode d'oppositions phonologiques, la

méthode verbo-tonale, entre autres » (pp.46-48). Abry et Abry (2007) donnent une explication de trois des méthodes présentées par Guimbretière (1994), en affirmant que ce sont les plus utilisés dans le domaine de correction phonétique : la méthode articulatoire, la méthode d'oppositions phonologiques et la méthode verbo-tonale.

D'abord, la méthode articulatoire consiste à enseigner la manière correcte d'articuler les phonèmes. En tenant en compte de la position et de la forme de tous les organes articulatoires, on propose à l'élève d'émettre des sons à partir du fonctionnement correct de l'appareil phonatoire. Par exemple, on rappelle l'arrondissement des lèvres pour la prononciation de certaines voyelles ; ou de faire vibrer les cordes vocales pour certaines consonnes.

Puis, il y a la méthode des oppositions phonologiques basée sur des exercices de discrimination et d'identification des phonèmes ou des mots ; ou bien sur des exercices d'opposition entre deux ou plusieurs phonèmes, « l'avantage de cette méthode réside essentiellement dans le fait de relier son et sens […] il faut privilégier les différences de sons qui font des différences de sens » (Abry et Abry, 2007, p. 53).

Finalement, la méthode verbo-tonale qui considère que la perception est un élément essentiel, elle part du principe que l'apprenant prononce mal parce qu'il entend mal. « Dans cette méthode, la priorité est donnée à la prosodie, l'intonation, l'entourage vocalique ou consonantique et la prononciation nuancé » (Abry et Abry, 2007, pp. 53-54).

3. MÉTHODOLOGIE DU TRAVAIL

Dans ce chapitre, nous expliquerons la méthodologie et les méthodes utilisées pour la récolte de données. D'abord, nous présenterons le type de méthodologie à suivre, dans notre cas, c'est la méthodologie qualitative, nous expliquons la raison de ce choix et ses avantages. Ensuite, le cadre méthodologique de la recherche action sera présente et expliqué. Puis nous appliquons la démarche de la recherche action dans notre recherche et alignant chaque pas avec ce qu'nous avons fait dans la mise en place et finalement on mentionne ce qu'il faut être fait dans les étapes suivantes.

3.1 Perspective méthodologique

Pour cette recherche on a choisi l'utilisation de la méthodologie qualitative. Ce type de méthodologie est utile lorsqu'on se centre sur l'identification, l'analyse et la compréhension des résultats d'une manière interprétative. Selon Sampieri, Férnandez y Baptista (2006) cette méthodologie a des avantages, elle donne plus de profondeur dans les informations obtenues, plus de dispersion, de richesse interprétative, elle contextualise l'ambiance et donne des expériences uniques. Aussi, elle donne un point de vue naturel et flexible des phénomènes observés.

3.1.1 La recherche-action

La recherche-action peut être expliqué de manière simpliste et centrée dans le côté éducatif comme les différentes stratégies réalisées par les professeurs pour améliorer leur pratique de classe. Pour Elliot (1993) la recherche-action est « une étude d'une situation sociale ayant pour but améliorer la qualité de l'action dans elle-même » (cité par Latorre, 2003, p.24), Kemmis (1984), d'autre côté, définit la recherche-action comme « une manière d'enquête

autoréflexive faite par ceux qui participent dans diverses situations sociales pour améliorer leurs propres pratiques sociales ou éducatives, sa compréhension sur elles et les situations ou institutions où ces pratiques se réalisent » (cité par Latorre, 2003, p.24). Finalement, Lomax (1990) définit cette démarche comme « une intervention dans la pratique professionnelle ayant l'intention de produire un amélioration ». (cité par Latorre, 2003, p.24)

Si l'on contraste la première définition simpliste avec les définitions de ces auteurs on peut voir que l'objectif de la recherche-action est tout à fait similaire, c'est l'amélioration de notre situation particulière ; cependant, la recherche-action, centrée dans le contexte éducatif, n'est pas seulement faite par des professeurs, elle se fait par tous les acteurs qui font partie de ce contexte particulier et qui visent à améliorer soit seulement les pratiques de classe, soit l'institution en général.

Il y a différents types de recherche-action, cependant dans ce travail on va se centrer dans la recherche-action de classe (*classroom action research*). Selon Kemis, MacTaggart et Nixon (2014), ce type de recherche-action utilise la méthodologie de recherche qualitative interprétative et la récolte de données par des professeurs pour améliorer leurs pratiques, c'est remarquablement pratique puisque les apprenants et les professeurs agissent dans la situation d'enseignement-apprentissage. Selon ces auteurs, dans la recherche action de classe, il y a un sens d'un projet autodirigé mais la réalité est que tous les participants font partie de ce projet et que le professeur qui conduit la recherche doit être prudent pour que les conséquences des actions faites au cours de la recherche provoquent une amélioration. (Kemmis, MacTaggart et Nixon 2014, p. 15)

Différents auteurs ont mentionné comment faire de la recherche action, et bien qu'elle ne soit pas seulement une série de pas à suivre, il y a différentes méthodologies qui visent à guider le chercheur. D'abord, c'est Kurt Lewin (1946), connu comme le père de la recherche action, il propose un processus cyclique de planification, action, observation et reformulation du plan (vue en Kemmis et al, 2014, p. 18). D'autres auteurs sont Chein, Cook et Harding (1948) citées par Goyette et Lessard-Heubert (1987) lesquels mentionnent cinq fonctions recherche action : « le diagnostic, la planification de l'action, la réalisation de l'action, l'évaluation des conséquences de l'action, l'identification des apprentissages réalisés. » (p.34) ; et Elliot (1993) lequel propose un modèle à trois moments « l'élaboration du plan, la mise en place et l'évaluation ». Finalement, Kemiss et Mc Taggart (1988,2014) proposent un cycle d'autoréflexion composé par les étapes suivantes « planifier un changement, agir et observer le processus et les conséquences du changement, réfléchir sur le processus et les conséquences et re-planifier ». Dans le cadre de cette proposition didactique, on va utiliser ce modèle pour expliquer les étapes de notre travail. Les étapes de la recherche-action selon Kemiss et Mc Taggart (1988,2014) ainsi que les étapes de notre travail sont expliquées dans le tableau 1.

Tableau 1.
Étapes de la recherche-action

Étapes selon Kemiss et Mc Tagagrt (1988,2014)	Étapes dans ce travail
1. Planifier un changement	**Diagnostic :** - Identification du problème et planification d'un changement pour le surmonter. - Application d'une activité diagnostique pour l'identification du problème et la justification du changement à implémenter. - Résultats et analyse du diagnostic fait avec un échantillon d'élèves du troisième semestre du baccalauréat bilingue du CIDEB
2. Agir et observer le processus et les conséquences du changement	**Proposition didactique :** - À partir de l'analyse du diagnostic, planifier une méthodologie de correction aux problèmes trouvés et créer des activités. - Appliquer la méthodologie de correction chez les élèves.
3. Réfléchir sur le processus et les conséquences	**Résultats :** - Analyser le processus et les résultats du processus de correction.
4. Re-planifier…	**Conclusions et recommandations :** Proposer des améliorations du processus de correction

3.2 Diagnostic de la problématique

Le problème qui guide cette recherche est l'interférence de l'anglais présentée dans le côté phonétique et phonologique des élèves de troisième semestre du programme bilingue du CIDEB. Dans nos hypothèses nous disons qu'au moment d'apprendre le français comme deuxième langue étrangère les élèves du CIDEB de l'UANL, utilisent le système phonétique et phonologique de l'anglais appris comme première langue étrangère, ce qui provoque des erreurs de compréhension dans les processus de communication du français. Aussi, dans la section d'hypothèses, il est dit que l'interférence de l'ALE en FLE au niveau phonétique et phonologique est dû au manque d'habitude de l'ouïe des élèves puisqu'ils ne sont pas habitués à entendre le français, c'est pour cela que dans le processus de communication, les élèves vont s'exprimer en utilisant les sons et les éléments prosodiques de l'anglais.

L'un des objectifs de ce travail est de diminuer, voire corriger cette interférence pour que les élèves puissent atteindre une communication effective dans la langue française. On pense que l'implémentation des activités auliques de perception-imitation-production pour le développement des éléments phonétiques et prosodiques de FLE va aider les élèves à améliorer leur prononciation et à diminuer les interférences entre l'ALE et le FLE. C'est-à-dire on doit proposer différentes activités d'entrainement à l'écoute pour que les élèves soient habitués aux sons du français et par conséquent ils puissent prononcer les mots et les phrases en concordance avec le système phonétique et phonologique français.

Pour pouvoir justifier ces hypothèses on doit en premier temps faire un diagnostic chez les étudiants pour identifier les interférences de l'ALE sur les productions orales en FLE et sur cela planifier une série d'activités pour les corriger. Dans cette section du travail on va parler

des participants de manière plus spécifique ainsi que de la méthode utilisée dans la récolte des donnés.

3.2.1 Participants

Les participants dans ce diagnostic sont des élèves de troisième semestre du baccalauréat bilingue du CIDEB. Ils sont des adolescents ayant une tranche d'âge de 16 à 17 ans. Ces étudiants, apprennent le français comme classe optionnelle et ont cinq heures de langue par semaine, c'est leur premier contact avec la langue cible. Ils sont en formation du niveau A1 de compétence communicative en français selon le Cadre Européen Common de Reference pour les Langues (CECR). Tous ces élèves ont une maîtrise de l'anglais validée par l'examen TOEFL, ils ont en moyenne 532.7 points dans cet examen (Rodríguez et Domínguez, 2014)

On a choisi un échantillon de 18 élèves au hasard afin que le diagnostic ne soit pas influencé par nos croyances. À la fin l'échantillon a été réduit à 15 élèves puisqu'il y en avait quelques-uns qui avaient déjà appris le français au collège et qui avaient la certification DELF correspondant aux niveaux A1.

3.2.2 Instrument

L'instrument pour ce diagnostic était une épreuve divisée en deux parties, une interview dirigée et une production orale de l'élève à partir d'une image et menée par l'auteur de cette recherche. La durée totale de l'épreuve était d'entre trois et cinq minutes (voir annexe 1).

Une étude précédente similaire à celle qu'on fera pour le diagnostic est celle de Linqvist (2006) qui dans sa thèse fait deux études de cas, l'une avec des étudiants suédophones et l'autre avec des étudiants qui avaient différentes combinaisons de langues sources. Dans cette étude, elle incorporait une interview avec un professeur (dans ce cas-là native francophone) et

trois autres tâches, à savoir, la narration d'une bande dessinée, la description d'une image et la narration d'un film muet.

La première partie de l'épreuve a été une interview. Sampieri et al (2006) est recommandable puisqu'elle est intime, flexible et ouverte et avec elle on atteint la communication sur un thème spécifique. Il dit aussi qu'il y a deux types d'interviews, structurées, semi-structurées et non-structurées ; pour le premier type on a une liste spécifique de questions à faire ; pour le deuxième, on a une série de thèmes ou même de questions à traiter mais l'intervieweur peut introduire des questions extra ; finalement dans les interviews non-structurées, l'intervieweur a une guide de contenu mais il a plus de flexibilité pour conduire l'interview.

L'interview de l'épreuve était composée par des questions simples qui utilisent des thèmes et le vocabulaire connu par les élèves, les questions étaient centrées sur le thème de présentations, connaissance de la personne, leurs goûts et leurs projets futurs. Voici quelques-unes des questions posées aux élèves : Comment tu t'appelles ? quelle est ta nationalité ? où est-ce que tu habites ? quel est ton âge ? tu parles des langues étrangères ? lesquelles ? qu'est-ce que tu aimes faire ? qu'est-ce que tu fais dans ton temps libre ? quels sont les membres de ta famille ? et qu'est-ce que tu vas faire pendant tes vacances ? Les questions ont été présentées avec des variations d'ordre et de structure. Le but de cette première partie était de mettre l'élève à l'aise en lui rassurant de qu'il était capable de répondre ce que l'on lui demandait.

La deuxième partie de notre épreuve se centrait sur la production orale des élèves à partir d'une image, pour cette étape ils ont eu un temps de préparation de cinq minutes. Selon

Heaton (1975), l'utilisation d'images peut être utile pour évaluer la production de phonèmes ou bien, si c'est une image d'une scène ou incident, elle peut être utile pour évaluer les habiletés orales. On peut évaluer les résultats en utilisant des catégories tels que fluidité, grammaire, vocabulaire, phonologie, parmi d'autres. Heaton (1975) remarque qu'il faut être soigneux au moment de sélectionner les images pour contrôler le vocabulaire et pour déterminer le type de phrase qui prédomine dans la production.

On a donné aux apprenants une bande dessinée ayant comme thème les vacances et le futur proche puisque c'était le thème traité dans la semaine de classe. L'instruction donnée aux élèves pour la production était « Ces deux personnes vont partir en vacances, parle-moi sur ce qu'ils vont faire, où ils vont aller et de leur relation ». On va se servir de cette production orale pour analyser des interférences de l'ALE sur le FLE.

3.2.3 Résultats du diagnostic

Après la réalisation des interviews de diagnostic, on s'est centré dans leur analyse. Pour commencer nous avons mis de côté les interviews des élèves qui ont eu des connaissances préalables de français puisqu'il y avait des apprenants qui ont appris le français à partir de l'école secondaire et par conséquent avaient un niveau un peu plus avancé selon le CECR prouvé par leurs diplômes DELF A1. Ensuite on est passé à l'analyse des données.

Dans une première analyse générale on s'est rendu compte qu'une grande partie des interférences présentées par ces élèves étaient de type lexical où ils utilisaient un mot en anglais avec la prononciation du français. Cependant, on a aussi trouvé des interférences phonétiques et phonologiques ou les élèves changeaient un phonème français pour autre de l'anglais ou bien changeaient l'intonation des mots et des phrases.

Dans une deuxième analyse on a pu identifier les erreurs les plus communes des élèves. Premièrement on présente les interférences lexicales. En général ces interférences se présentent à cause de l'utilisation d'un mot anglais au lieu d'un mot français, soit dû à la méconnaissance du mot français, soit dû à sa similarité avec le son des mots anglais. Le premier exemple est l'utilisation du verbe *travailler* au lieu du verbe *voyager* à cause de la similitude phonétique avec le verbe anglais *travel*. Un deuxième exemple est l'utilisation de la préposition *to* pour faire référence aux prépositions *à/au/à la*. Un troisième exemple est l'utilisation de l'article anglais *a* ou *an* pour faire référence à l'article français *un* ou *une.* Finalement l'utilisation du mot *person/persons* pour dire *personne/personnes.* Ces deux derniers exemples peuvent aussi expliquer en tant que interférences phonologiques de la langue anglaise avec la langue française puisqu'on cherche à reproduire un mot similaire avec un accent différent à celui de la langue cible.

En parlant des interférences de type phonologique, nous pouvons mentionner des accentuations incorrectes de certains mots dans les phrases, par exemple au lieu de dire « bat**eau** » avec l'accent sur la dernière syllabe ils disaient « **ba**teau » avec l'accent marqué sur la première syllabe, néanmoins ce type d'erreurs n'affectent pas la compréhension des phrases et peuvent se corriger avec la pratique. Une autre interférence qu'on a trouvée et qui peut occasionner des problèmes pour la compréhension des phrases est l'utilisation de la phrase suivante « ils va to a *chastle* », dans cet exemple, les élèves voulaient dire « ils vont au château » mais ils ont mélangé le mot anglais (castle) et le mot français, ce qui peut entrainer des confusions au moment de parler. Un autre exemple es le suivant « il travail à », dans ce cas, l'élève a montré une interférence lexicale (le nom *travail* au lieu du verbe *voyager* à cause

de la similarité du premier avec le verbe anglais *travel*) mais aussi phonétique parce qu'elle a prononcé le mot en utilisant l'accent anglais en disant [traval] au lieu de [tRavaij].

Dans l'analyse, on a trouvé aussi que les élèves avaient des problèmes avec certains phonèmes comme /v/ et /b/ mais dans autres cas ils cherchaient à utiliser des phonèmes similaires de l'anglais. Un exemple est le phonème /œ/ dans *sœur*. Ils le prononçaient comme le phonème /ɜ/ de l'anglais. La différence est que le phonème français est une voyelle arrondie intérieur mi-ouverte tandis que celle de l'anglais est une voyelle central mi-ouverte non arrondi, en plus le français n'a pas ce type de son. Le tableau 2 présente de manière résumée nos résultats.

Tableau 2
Résultats du Diagnostic

Interférences lexicales	Travailler = voyager ? → *travel*
	to = à/ au/ à la/ aux
	person/persons = personne /personnes
	a ou an = un / une
Interférences phonologiques	Accentuation des mots : « ba**teau** » / « **ba**teau »
	Combinaison de mots : « ils va *to a chastle* » / « ils vont au château »
	Utilisation du verbe *travailler* au lieu de *voyager* mais avec la prononciation combinée entre anglais et français : [traval] / [tRavaij]
	Phonèmes difficiles : /œ/ (sœur) → /ɜ/ (word)
	Voyelles nasales

En général on a trouvé aussi que les élèves avaient des problèmes pour suivre l'intonation du français, spécifiquement dans l'accentuation des mots et des phrases. L'un des objectifs dans ce travail est de diminuer ces problèmes phonologiques pour améliorer la production orale des élèves au niveau de la prosodie et par conséquent au niveau du sens des phrases.

3.3 Proposition didactique

Après cette analyse où les erreurs les plus communes des élèves ont été identifiées, nous pouvons implémenter un plan pour les diminuer. Dans nos hypothèses nous avons mentionné que l'implémentation des activités de perception-imitation-production pour le développement des éléments phonétiques et prosodiques de FLE peut aider les élèves à améliorer leur prononciation et à diminuer les interférences entre l'ALE et le FLE.

3.3.1 Méthodologie de correction

En se basant sur l'analyse du diagnostic, nous allons décrire la proposition d'activités à faire pour avoir une correction graduelle des interférences. Nous allons utiliser une méthodologie éclectique qui combine les principes de la méthode verbo-tonale d'Intravaia (2000) lesquels permettront que les élèves commencent à voir la manière dans laquelle les sons se combinent et comment les sons affectent le rythme et dans certains cas le sens des mots et les découvertes de Hidalgo et Cabedo (2012) qui mentionnent que la méthode verbo-tonale par elle-même peut résoudre à court terme les problèmes mais le plus recommandé est de faire que les élèves soient conscients des rythmes et intonations à l'aide de ses représentations. Ils proposent l'utilisation du software PRAAT en classe ou au moins des symboles d'intonation. À cause des limitations techniques de l'école, le software PRAAT ne peut pas être utilisé comme un outil de correction dans la salle de classe mais nous allons

utiliser un tableau de représentation de l'intonation proposé par Champagne-Muzar et Bourdages (1998) qui sera expliqué dans la section suivante.

Notre méthodologie de correction va se diviser en trois parties principales. D'abord nous allons faire différents exercices de perception de phrases, dans lesquelles les élèves écoutent et puis répèntent les phrases entendues en utilisant l'intonation proposée à l'aide des tableaux de représentation visuelle des phrases. Ce qu'on cherche avec ce type d'activités est de diminuer la marque de l'accentuation anglaise. Après avoir pratiqué avec des phrases pré-écoutés, nous allons faire des activités de lecture de phrases sans pré-écoute mais à l'aide des tableaux de représentation visuelle pour vérifier le progrès des élèves. Finalement, on envisage de faire des exercices de lecture de textes courts sans pré-écoute pour vérifier l'avancement total des étudiants. Dans le tableau 3 on peut trouver de manière résumée ce que nous proposons comme méthodologie de correction.

Tableau 3

Méthodologie de correction

Méthode Verbo-Tonale **But : « reconditionner l'audio phonation en recourant à l'intonation, au rythme, à la tension, à la phonétique combinatoire et à la prononciation nuancée » (Guimbretière, 1994, p.48).**	1. Exercices de perception de phrases (écoute en faisant attention à l'intonation).
	2. Répétition des phrases, entendues dans la première partie, en utilisant l'intonation proposée (à l'aide des tableaux de représentation visuelle).
	3. Lecture de phrases sans les pré-écouter (à l'aide des tableaux de représentations graphique).
	4. Activités de lecture de textes courts et possible production orale

3.3.2 Contexte de l'application de la méthodologie et participants

Les élèves qui ont participé dans l'application de la proposition didactique étaient des élèves de quatrième semestre du baccalauréat bilingue général du CIDEB. Ils sont dans leur deuxième semestre de français, et à ce moment ils ont eu en moyenne 100 heures de classe de langue. Les élèves ont entre 17 et 18 ans.

Nous avons décidé de faire une application groupale et c'est le professeur qui a évalué les changements ou les améliorations des élèves. L'instrument était constitué d'une feuille de travail avec des phrases représentées à l'aide d'un tableau qui montre l'intonation de chacune. La figure 1 montre le tableau de représentations à utiliser.

		-ppelle			suis	cana-	vous ?
Bon-	Je m'a-	Paul Bou.		Je		-dien. Et	
-jour			-chard.				

Fig. 1. Exemple de tableau de représentations visuelle des phrases

3.4 Activité pilote de la méthodologie de correction

Avant d'appliquer les activités réelles de la proposition, nous avons décidé de faire une activité pilote (voir annexe 3), avec laquelle les élèves pourraient se familiariser avec le format à utiliser. Dans ce pilote, on a expliqué aux élèves la manière dont on allait travailler, l'objectif de l'activité et la manière de lire les phrases. L'activité pilote a été réalisée en trois groupes, afin d'avoir plus d'information pour faire des améliorations avant d'appliquer la proposition didactique.

Dans un premier groupe le professeur a demandé aux élèves d'écouter trois phrases et de répéter ce qu'ils ont écouté sans un appui visuel. Ensuite, le professeur a passé des feuilles avec des tableaux de représentation visuelle de ces phrases et a demandé de réécouter en faisant attention aux représentations. Finalement, le professeur a demandé de répéter les phrases en faisant attention à l'intonation proposée par les tableaux. Dans ce groupe, nous nous sommes rendu compte que les élèves ont eu des difficultés au moment de répéter sans un appui visuel et qu'ils ont seulement imité l'intonation qu'ils écoutaient mais ils ne savaient vraiment pas ce que les personnes disaient.

Dans un deuxième groupe, le professeur a décidé de mettre l'enregistrement des phrases pour ensuite demander aux élèves de répéter les phrases mais dans cette occasion, le professeur les a aidés avec la prononciation des mots qu'ils ne comprenaient pas. Puis, des feuilles de travail avec les représentations visuelles des trois phrases ont été données aux élèves. Après, les élèves ont réécouté les phrases en faisant attention à l'intonation proposée et finalement ils ont répété les phrases à l'aide des tableaux de représentation visuelle. Dans cette occasion, les élèves ont pu répéter plus facilement les phrases mais c'est à la fin une imitation de la prononciation du professeur.

Dans le troisième groupe, le professeur a écrit les trois phrases sur le tableau blanc (sans avoir sa représentation et sans avoir écouté l'audio) et elle a demandé aux élèves de les répéter, dans ce cas on a pu vérifier que les élèves continuent à avoir des problèmes avec l'intonation des questions et affirmations (parfois ils utilisent seulement un type d'intonation même si on a des questions et des affirmations), des sons nasaux et des lettres finales (surtout la lettre « e »). Après cet exercice, l'enseignant a distribué les feuilles, a expliqué ce qui représente le diagramme et a demandé aux élèves d'écouter l'audio et de suivre l'intonation.

Dans une troisième partie de l'activité, le professeur a demandé de répéter les phrases de manière groupale en suivant l'intonation qu'ils ont écoutée avec l'aide des représentations. Finalement, et pour avoir une meilleure appréciation, le professeur a décidé de demander à quelques élèves (trois par phrase, neuf en total) de répéter chaque phrase. Les phrases et les tableaux de représentation visuelle utilisés pour ce pilote peuvent se trouver dans la section d'annexes.

Après ce pilote nous pouvons voir que la méthodologie peut servir pour l'amélioration de la prononciation des élèves. Grâce à ce pilote nous nous sommes rendu compte que l'utilisation d'une pré-lecture à voix basse des phrases avant de demander aux élèves de les dire en voix haute et de vérifier la compréhension des phrases pour qu'elles puissent être plus significatives pour les étudiants. Après avoir fait les corrections correspondantes à notre méthodologie nous avons commencé avec son application. Dans la section suivante nous allons présenter la méthodologie de la proposition didactique complète.

3.5 Application de la proposition didactique

Pour commencer avec l'application de la proposition la méthodologie suivante a été appliquée :

Première partie : Nous avons fait la recherche d'exercices à travailler dans des méthodes de français tels que Latitudes 1 et Latitudes 2, en prenant en compte les résultats du diagnostic appliqué auparavant. Le diagnostic a montré que les élèves ont des problèmes avec la prononciation des phonèmes tels que les sons nasaux et phonèmes caractéristiques du français ainsi que dans l'intonation des mots dans la chaîne parlée et des phrases complètes (surtout parce que même si c'était une affirmation, ils la prononçaient comme une question). Alors

nous allons nous centrer sur la correction prosodique, puisque selon Hidalgo et Cabedo (2012) elle peut nous aider aussi à corriger la partie phonétique. Nous avons cherché des phrases qui peuvent aider à cette correction en faisant attention à leur difficulté. Ce sont des élèves niveau A1, alors nous avons cherché des phrases qui soient adaptées pour ce niveau et d'après les thématiques qu'ils ont étudié pour qu'il y ait une relation avec leur apprentissage conceptuel.

Deuxième partie : Après avoir trouvé des phrases à travailler nous les avons divisées par thème à corriger et on a décidé de travailler six phrases par classe, trois phrases avec une écoute avant la prononciation et trois sans pré-écoute. On a fait les tableaux de représentation visuelles de l'intonation et on a vérifié l'audio pour chacune. La sélection des phrases a été faite en prenant en compte des thèmes appris par les élèves et les thèmes à corriger, ainsi nous avons choisi d'utiliser six phrases par séance afin d'avoir assez de temps pour l'explication du vocabulaire, des activités et pour la pratique groupale et individuelle des élèves.

Troisième partie : La proposition a été mise en place pendant quatre séances de cinquante minutes chacune, où nous avons travaillé avec les élèves des phrases adaptés à leurs besoins.

3.5.1 Consignes pour l'application de la proposition

Pour l'activité l'élève :

- Fera une première lecture de trois phrases notées dans le tableau blanc mais sans les représentations graphiques.
- Recevra une feuille de travail avec la représentation de l'intonation des phrases et les écoutera. Il devra suivre la prononciation à l'aide des tableaux de représentation.
- Répétera les phrases en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'audio.

- Après, il recevra une autre feuille avec trois phrases différentes représentées à l'aide des tableaux et les répétera en suivant l'intonation proposée.

Ce processus va se répéter dans chaque séance. Le processus de répétition des phrases va se faire de manière groupale dans un premier moment et individuelle dans une deuxième partie pour bien vérifier la correcte prononciation.

De sa part, l'enseignant :

- Expliquera l'objectif de l'activité.
- Écrira les phrases à travailler et demandera sa lecture.
- Ensuite, il donnera une feuille avec le tableau des représentations visuelles de l'intonation des phrases.
- Mettra le document sonore et demandera les élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation. Il guidera la répétition
- Après, le professeur donnera une autre feuille avec la représentation de trois phrases différentes et demandera sa prononciation de manière groupal et puis de manière individuelle sans une pré-écoute.

3.5.2 Évaluation des activités de la proposition

Dans cette section nous allons présenter l'instrument proposé pour l'évaluation des activités faites en classe. Cet instrument peut être modifié selon les besoins de l'élève mais aussi en dépendant du niveau de spécificité requis pour l'enseignant.

Les instruments d'évaluation peuvent se classer en trois groupes : techniques d'observation, techniques d'évaluation de la performance et épreuves. Les techniques d'observation permettent que le professeur fasse une évaluation objective de la production des

élèves en utilisant des instruments tels que les listes de vérification, des échelles d'appréciation et des rubriques. Les techniques de performance s'utilisent pour évaluer les compétences des étudiants et pour cela les instruments utilisés sont les portfolios, les débats, les essais entre autres. Finalement les épreuves font référence à l'évaluation de l'apprentissage des élèves à travers des examens écrits ou oraux. (Yela, 2011).

Pour l'évaluation de notre proposition nous avons choisi un des instruments des techniques d'observation : l'échelle d'appréciation, elle permet d'évaluer le degré de réussite des élèves par rapport aux indicateurs. La figure 2 montre l'échelle utilisée.

Indicateur	Toujours	Parfois	Jamais	Notes du professeur
1. Les élèves prononcent la phrase proposée en donnant une intonation adéquate (sans l'aide des tableaux).				
2. Les élèves écoutent les documents sonores et analysent l'intonation des phrases.				
3. Les élèves répètent la phrase écoutée en utilisant l'intonation proposée.				
4. Les élèves font la correction de leur prononciation et de leur intonation en faisant attention aux tableaux de représentation visuelle				
5. Les élèves pratiquent la prononciation des phrases nouvelles.				
6. Les élèves prononcent les nouvelles phrases avec l'intonation proposée par les tableaux de représentation visuelle.				

Fig. 2 Échelle d'appréciation pour l'évaluation des activités

Le premier indicateur nous aide à faire un diagnostic de la prononciation et intonation des élèves pour ensuite les aider à la corriger à l'aide de la répétition des phrases et de la lecture des tableaux de représentation visuelle. Nous avons décidé d'ajouter une dernière colonne pour écrire des commentaires des professeurs afin que l'échelle soit plus précise et incorpore plus de détails observés. Cet instrument va nous servir comme une guide des aspects auxquels il faut faire attention tout au long des activités.

Dans la section suivante nous allons présenter les cartes descriptives des séances d'application de la proposition. Nous avons décidé d'adapter le format de cartes descriptives utilisé par Valdez (2013) dans sa proposition didactique. En plus, cela nous permet de voir de manière simple et complète les objectifs que nous voulons atteindre, les thèmes à travailler, les activités réalisées pendant la séance et les matériaux utilisés pour atteindre les objectifs proposés.

3.5.3 Cartes descriptives

Séance No. 0 : Pilote	
Concepts préalables	Concepts de prononciation basiques (niveau A1)
Objectif	Comprendre l'utilisation de représentations visuelles de la prononciation des phrases (accentuation dans la dernière syllabe).
Activités de l'élève	Faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Écouter trois phrases et les répéter en faisant attention à l'accentuation des mots en suivant la représentation visuelle de la prononciation. Répéter les phrases mais en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'enregistrement.
Activités du professeur	Expliquer l'objective de l'activité demandera de faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Donner une feuille avec le tableau des représentations graphiques de la prononciation et expliquer comment la lire et sa finalité. Mettre le document sonore et demandera les élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation de l'intonation.
Appuis didactiques	Ordinateur pour le professeur. Projecteur (pour montrer la feuille aux élèves). Haut-parleurs et software pour la reproduction des phrases.
Temps	1 heure classe (50 minutes)
Méthodologie	Correction groupale
Évaluation	Faite par le professeur à l'aide d'une grille appréciative
Bibliographie	• Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Cahier d'exercices*. Paris : Didier. p.25, ex. 10, piste 21

Séance No. 1	
Concepts préalables	Concepts de prononciation basiques (niveau A1)
Objectif	Intonation des phrases déclaratives et interrogatives simples. Correction de la prononciation des phonèmes [ɑ̃], [ɔ̃], et [ɔ] et de l'intonation des mots qui sont similaires à ceux de l'anglais (sport, poste, télévision…)
Activités de l'élève	Faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Écouter les trois phrases maintenant en suivant la représentation visuelle de la prononciation. Répéter les phrases mais en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'enregistrement Prononcer trois phrases différentes en utilisant les représentations données et sans les pré-écouter.
Activités du professeur	Expliquer l'objective de l'activité. Écrire les phrases à voir et demander sa lecture. Donner une feuille avec le tableau des représentations graphiques de l'intonation des phrases. Mettre le document sonore et demander aux élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation. Donner une autre feuille avec la représentation graphique de trois phrases différentes et demandera sa prononciation de manière groupal et puis de manière individuelle sans une pré-écoute.
Appuis didactiques	Ordinateur pour le professeur. Projecteur (pour montrer la feuille aux élèves). Haut-parleurs et software pour la reproduction des phrases.
Temps	1 heure classe (50 minutes)
Méthodologie	Correction groupale
Évaluation	Faite par le professeur à l'aide d'une grille appréciative
Bibliographie	• Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Méthode de Français*. Paris : Didier. p. 84, ex. 5, piste ; p. 125, ex. C, piste 3 (CD 2). • Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Cahier d'exercices*. Paris : Didier. p.45, ex. 10, piste 35.

Séance No. 2	
Concepts préalables	Concepts de prononciation basiques (niveau A1)
Objectifs	Correction de la prononciation des phonèmes [ɛ̃], [ɑ̃], [ɔ̃], intonation d'insistance et interrogative.
Activités de l'élève	Faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Écouter les trois phrases maintenant en suivant la représentation visuelle de la prononciation. Répéter les phrases mais en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'enregistrement Prononcer trois phrases différentes en utilisant les représentations données et sans les pré-écouter.
Activités du professeur	Expliquer l'objective de l'activité. Écrire les phrases à voir et demander sa lecture. Donner une feuille avec le tableau des représentations graphiques de l'intonation des phrases. Mettre le document sonore et demander aux élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation. Donner une autre feuille avec la représentation graphique de trois phrases différentes et demandera sa prononciation de manière groupal et puis de manière individuelle sans une pré-écoute.
Appuis didactiques	Ordinateur pour le professeur. Projecteur (pour montrer la feuille aux élèves). Haut-parleurs et software pour la reproduction des phrases.
Temps	1 heure classe (50 minutes)
Méthodologie	Correction groupale
Évaluation	Faite par le professeur à l'aide d'une grille appréciative
Bibliographie	• Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Cahier d'exercices*. Paris : Didier. p. 45, ex. 10, piste 35; p. 58, ex. 7, piste 41. • Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Méthode de français*. Paris : Didier. p. 94, ex. 8, piste 12. • Mérieux, R., Lainé, E., et Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 Méthode de français.* Paris : Didier. p. 105, ex. 11, piste 28 (CD 2).

Séance No. 3	
Concepts préalables	Concepts de prononciation basiques (niveau A1)
Objectifs	Correction de la prononciation du phonème [ɛ̃], intonation interrogative et expression des émotions (basique)
Activités de l'élève	Faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Écouter les trois phrases maintenant en suivant la représentation visuelle de la prononciation. Répéter les phrases mais en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'enregistrement Prononcer trois phrases différentes en utilisant les représentations données et sans les pré-écouter.
Activités du professeur	Expliquer l'objective de l'activité. Écrire les phrases à voir et demander sa lecture. Donner une feuille avec le tableau des représentations graphiques de l'intonation des phrases. Mettre le document sonore et demander aux élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation. Donner une autre feuille avec la représentation graphique de trois phrases différentes et demandera sa prononciation de manière groupal et puis de manière individuelle sans une pré-écoute.
Appuis didactiques	Ordinateur pour le professeur. Projecteur (pour montrer la feuille aux élèves). Haut-parleurs et software pour la reproduction des phrases.
Temps	1 heure classe (50 minutes)
Méthodologie	Correction groupale
Évaluation	Faite par le professeur à l'aide d'une grille appréciative
Bibliographie	• Mérieux, R., Lainé, E., et Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 Méthode de français.* Paris : Didier. p. 73, ex. D, piste 48. • Mérieux, R., Lainé, E., et Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 Cahier d'exercices.* Paris : Didier. p. 14, ex. 4, piste 11.

Séance No. 4 : Lecture	
Concepts préalables	Concepts de prononciation basiques (niveau A1)
Objectifs	Lecture des textes courts qui reprennent les éléments appris dans les séances antérieures.
Activités de l'élève	Faire une première lecture de trois phrases sans les représentations graphiques. Écouter les trois phrases maintenant en suivant la représentation visuelle de la prononciation. Répéter les phrases mais en faisant attention à la représentation visuelle et en essayant de la prononcer de la manière la plus similaire à l'enregistrement Prononcer trois phrases différentes en utilisant les représentations données et sans les pré-écouter.
Activités du professeur	Expliquer l'objective de l'activité. Écrire les phrases à voir et demander sa lecture. Donner une feuille avec le tableau des représentations graphiques de l'intonation des phrases. Mettre le document sonore et demander aux élèves de répéter en groupe et puis individuellement (à quelques élèves) en suivant la représentation. Donner une autre feuille avec la représentation graphique de trois phrases différentes et demandera sa prononciation de manière groupal et puis de manière individuelle sans une pré-écoute.
Appuis didactiques	Ordinateur pour le professeur. Projecteur (pour montrer la feuille aux élèves). Haut-parleurs et software pour la reproduction des phrases.
Temps	1 heure classe (50 minutes)
Méthodologie	Correction groupale
Évaluation	Faite par le professeur à l'aide d'une grille appréciative
Bibliographie	• Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Cahier d'exercices*. Paris : Didier. p. 42, ex.1, piste 32 ; p.44, ex. 8, piste 34.

4. ANALYSE DE RÉSULTATS

Dans cette section nous allons expliquer les résultats de l'application de la proposition didactique. Nous allons la diviser en deux parties. Dans la première partie nous allons présenter des commentaires que les élèves ont fait sur les activités dans une enquête finale. Dans la deuxième partie nous allons montrer le progrès des élèves dans l'intonation des phrases en comparant les productions avant et après de l'utilisation des tableaux de représentations graphiques.

4.1 Commentaires des élèves

Après avoir fini l'application des activités, nous avons donné aux élèves une enquête de cinq questions (quatre d'option multiple et une de réponse ouverte). Cette enquête a eu des questions sur le processus d'application et sur leurs perceptions des activités. Nous allons expliquer chacune des questions.

La question numéro un a été « À ton avis, de quelle manière est plus facile de lire les phrases avec une intonation adéquate ». Il y avait trois options de réponse, nous pouvons observer que 19% du groupe a choisi la première option « à l'aide des phrases écrites de manière *normale* », tandis que le 81% qui reste a choisi « à l'aide des tableaux de représentation visuelle », et personne n'a choisi l'option « aucune ». Cette question aide à voir que les élèves ont trouvé l'utilité des tableaux des représentations parce qu'elles permettent d'améliorer l'intonation du discours orale.

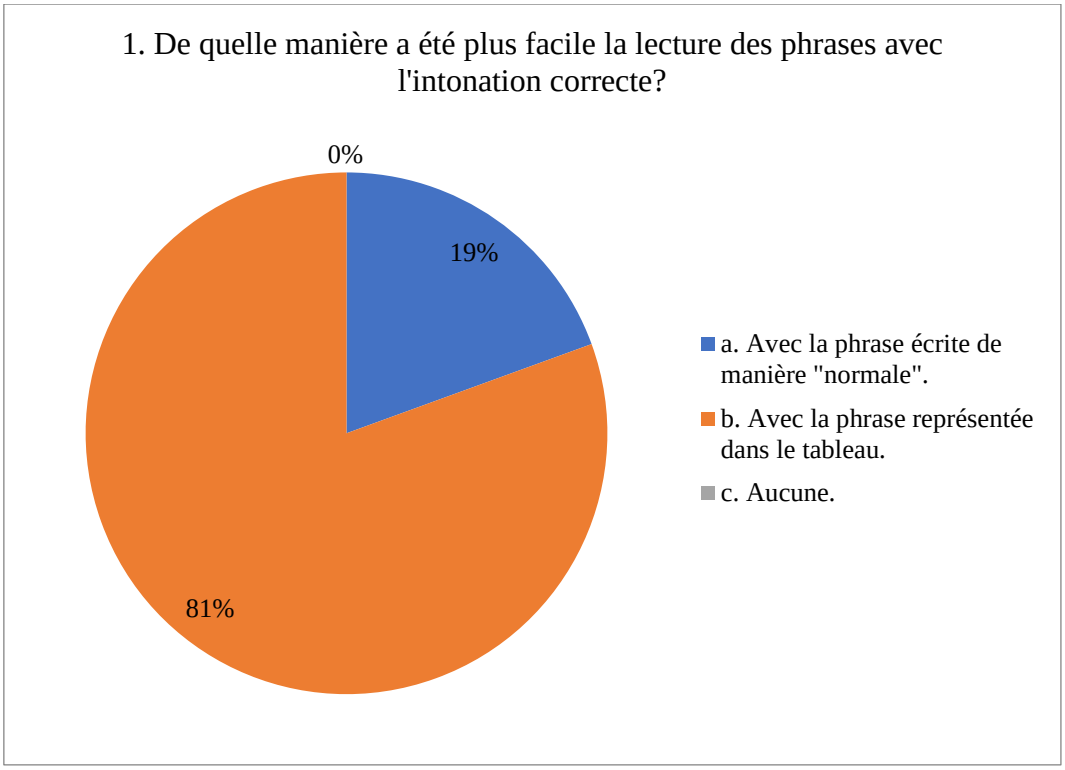

Fig. 3. Question 1 de l'enquête.

La deuxième et la troisième questions s'intéressaient aux perceptions du processus de la part des élèves, ils ont pu choisir une ou deux réponses. Premièrement, nous avons demandé ce qui était difficile pendant la lecture des phrases sans la représentation visuelle. Nous avons donné quatre options de réponse et une option ouverte (autre).

Dans le graphique nous pouvons observer que le 45% des élèves a trouvé difficile de donner une intonation aux phrases lues. Aussi le 24% a mentionné qu'ils se centrent sur la prononciation des mots isolés. Par contre, le 18% a mentionné qu'ils n'ont pas eu des difficultés et le 13% a dit qu'ils essaient de prononcer les mots comme dans l'anglais (ce qui prouve l'hypothèse de l'utilisation du système phonétique anglais).

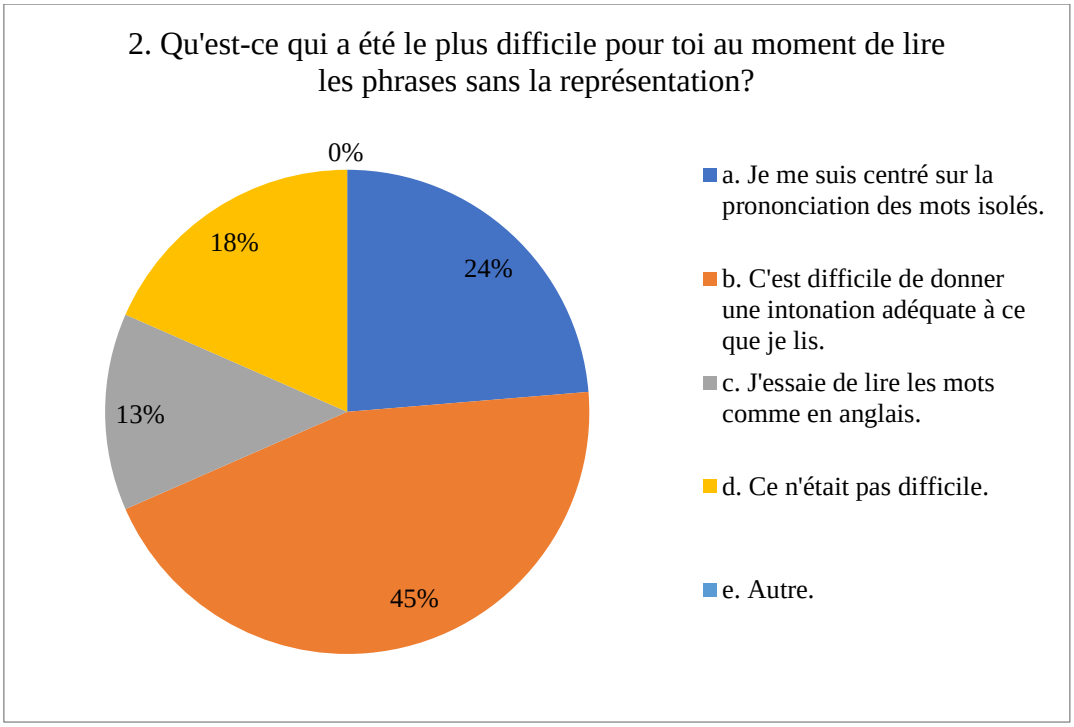

Fig. 4. Question 2 de l'enquête

Pour la troisième question, nous avons demandé ce qui était difficile pour eux au moment d'utiliser les tableaux avec les représentations visuelles de phrases. Aussi, il y a eu des options à choisir et dans ce cas et ils ont pu marquer un ou deux réponses. Nous avons trouvé que 47 % a mentionné qu'il n'a pas eu des difficultés au moment de travailler avec les tableaux de représentations graphiques.

Par contre, 33% a dit que la lecture des mots était compliquée puisqu'ils étaient divisés, ce qui a provoqué des confusions. Aussi, 8% a mentionné qui n'a pas vu une différence entre la lecture des phrases représentées et des phrases écrites de manière commune. 6% a dit qu'ils n'ont pas compris les exercices et 6% autre a mentionné des autres options, tels qu'ils ont de difficultés avec la prononciation correcte des mots isolés, alors ils ont des problèmes pour bien prononcer la phrase complète. Si nous faisons une récapitulation, nous trouvons que les

activités ont été généralement comprises mais qu'il faut faire des modifications afin d'éviter des confusions.

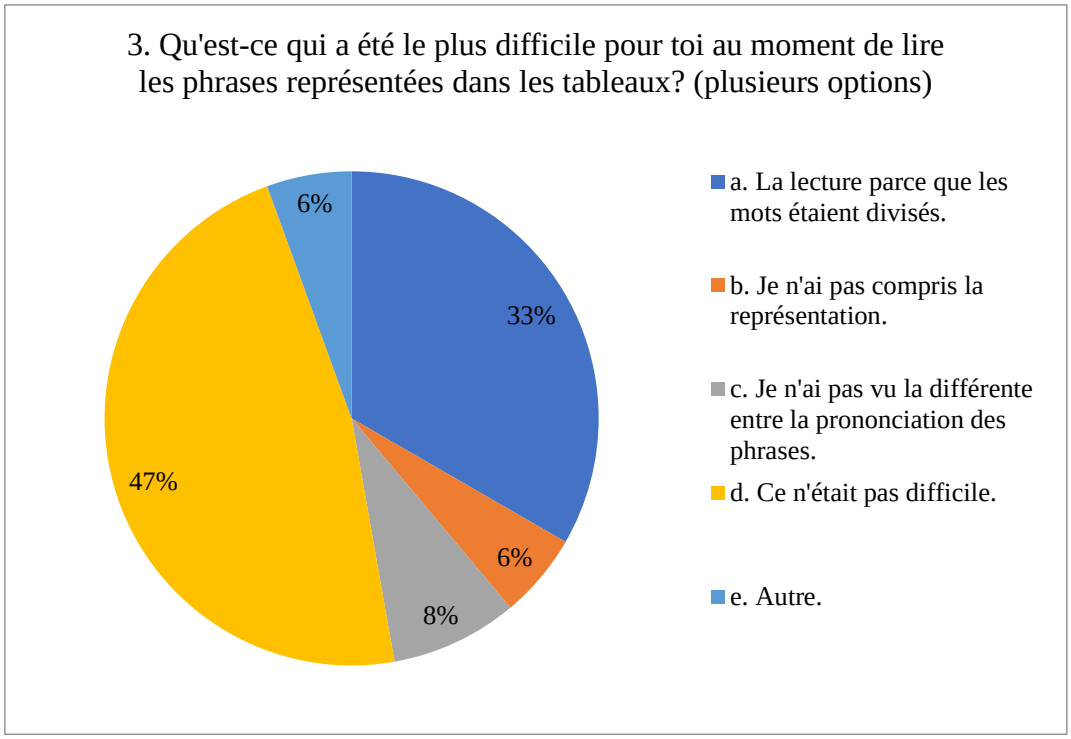

Fig. 5. Question 3 de l'enquête

Pour la quatrième question, nous avons demandé aux élèves à quoi sert la lecture des phrases représentées afin de découvrir si les activités ont été significatives pour leur apprentissage ou si seulement ils ont répété sans connaître le but. Les réponses ont montré, que 36% des élèves a trouvé les activités utiles pour améliorer leur intonation parce qu'ils ont appris que l'intonation va changer tout au long d'une phrase, ce qui représente un apprentissage significatif pour eux parce qu'ils pourraient ensuite penser à ces changements postérieurement, et que 31% pense que les tableaux servent à voir graphiquement l'intonation de phrases pour pouvoir bien les répéter seulement.

De l'autre côté 17% a mentionné que les tableaux aident à améliorer la prononciation des mots isolés et 14% a mentionné qu'elles aident seulement à identifier le moment dans lequel ils doivent changer l'intonation. Finalement 1% des élèves a mentionné d'autres options tels qu'identifier l'intonation de la phrase et la prononciation des mots et ainsi pouvoir améliorer leur production orale, et 1% qui reste a mentionné que les tableaux n'ont pas été utiles.

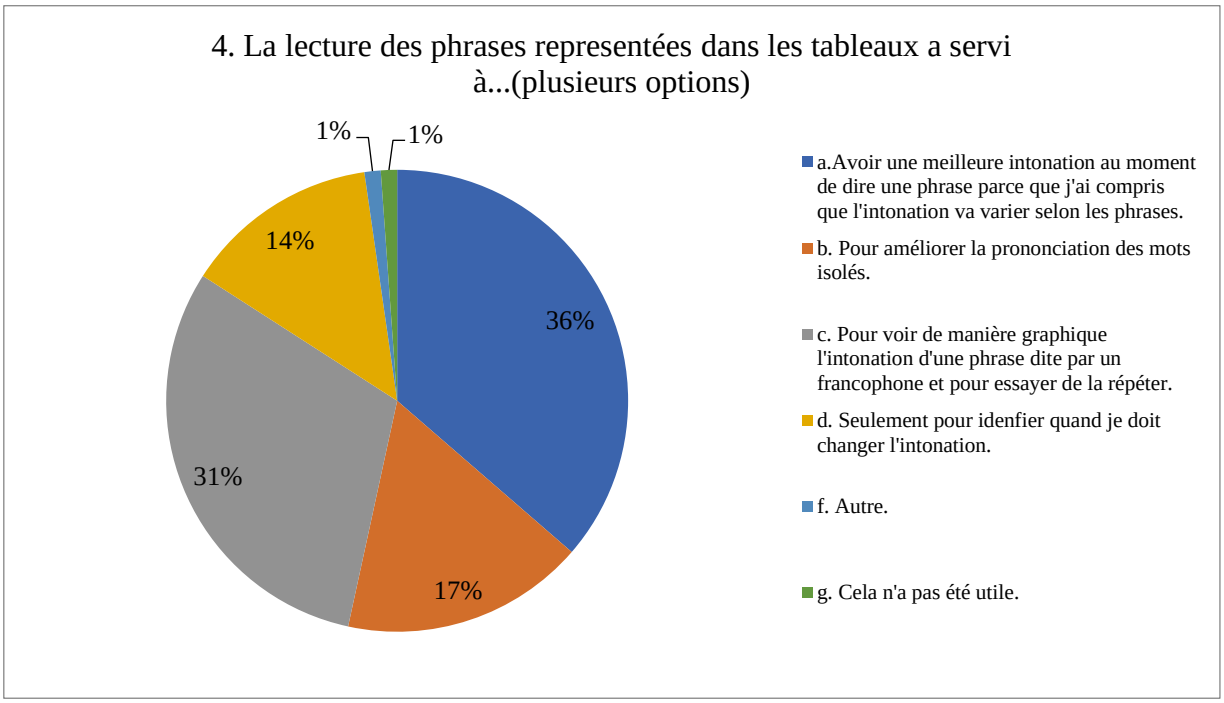

Fig. 6. Question 4 de l'enquête

La dernière question a été ouverte et on a demandé les opinions des élèves sur les activités faites. Nous avons fait une catégorisation des réponses ayant comme résultat dix catégories dont nous allons expliquer les pourcentages. 31% des élèves a mentionné que les activités ont été utiles pour améliorer l'intonation. 24% dit qu'elles aident à la prononciation. 14% a commenté que les activités ont été dynamiques et interactives et 7% a dit qu'elles sont originales et intéressants.

Par contre, 7% des élèves a mentionné qu'elles étaient un peu difficiles et confuses à cause de séparations des mots. 5% a mentionné que ces activités sont une guide utile et pratique pour la lecture à voix haute. 3% a dit qu'elles sont utiles pour pouvoir comprendre les documents sonores faites par des francophones. Finalement 2% a commenté qu'elles améliorent l'accent et 2% qui reste mentionnent qu'elles permettent la participation groupale.

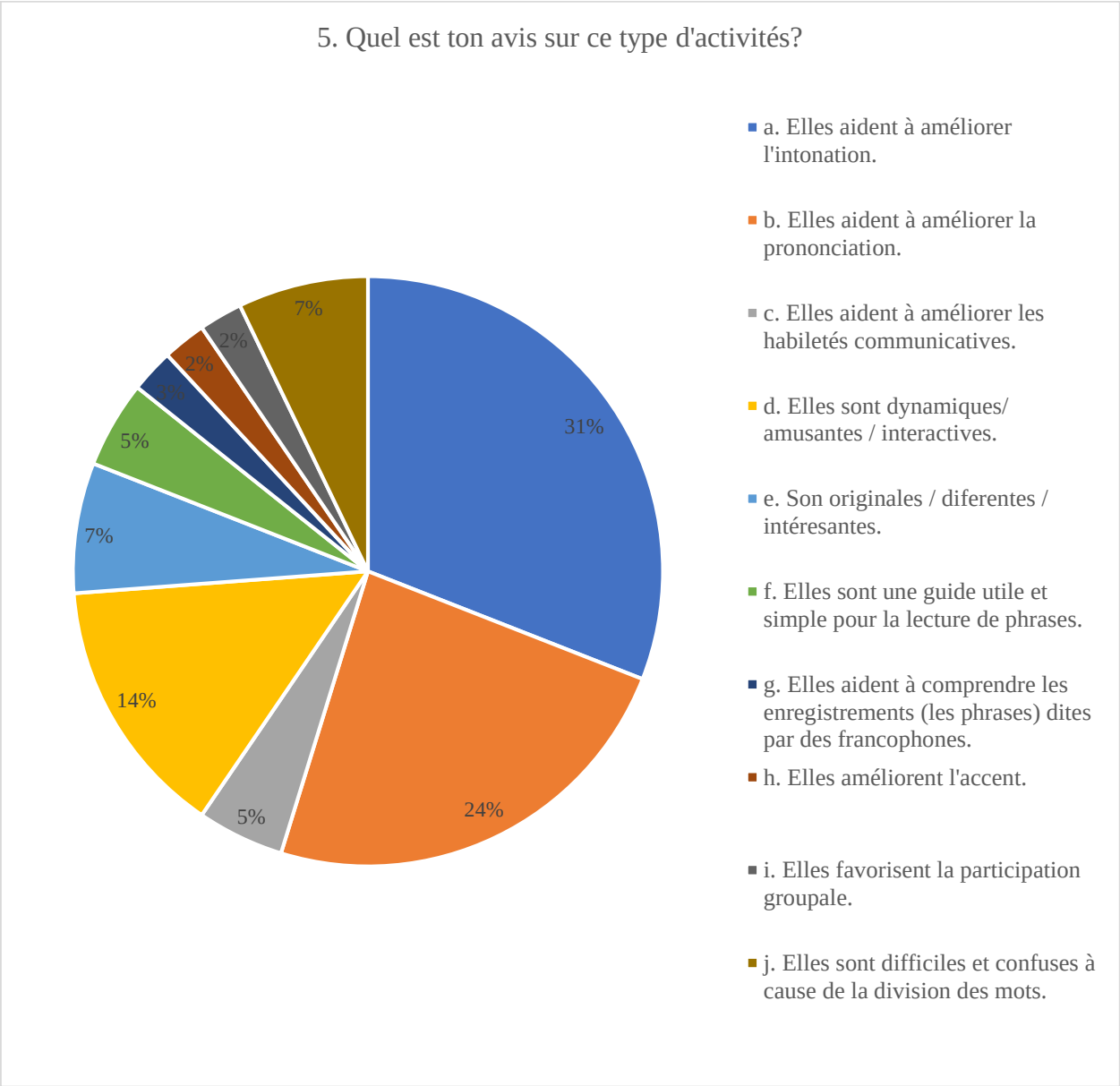

Fig. 7. Question 5 de l'enquête

D’après ces réponses nous pouvons conclure que les élèves ont pensé que ces activités les aident à avoir une amélioration dans leur intonation. Ainsi nous avons constaté qu’il y a eu un apprentissage significatif de sa part parce qu’ils n’ont pas seulement lu la phrase et ont répété mais ils se sont rendu compte que l’intonation d’une phrase peut changer selon le type de production (interrogation, exclamation, doute, etc.).

4.2 Comparaison des phrases parlées

Dans cette section nous allons donner des exemples des phrases prononcées par des élèves avant et après avoir les tableaux de représentations graphiques. Comme les exercices ont été faits en salle de classe, nous avons choisi trois documents sonores qui sont ceux qui s’écoutent le mieux.

D’abord, nous allons montrer la phrase « Tu… veux manger, tu as faim ? ». La section en rose signale le mot « manger ». Si nous faisons attention, dans le premier graphique (Fig.8) l’élève utilise une intonation qui n’a pas changé jusqu’à la fin où il a fait une intonation descendante qui montrera la fin de la phrase. Cependant dans le deuxième graphique (Fig.9) nous pouvons voir que l’élève change l’intonation pour une intonation montante caractéristique des questions en français. Alors, on peut observer un changement simple mais qui donne plus de sens à la phrase au moment de la dire à voix haute.

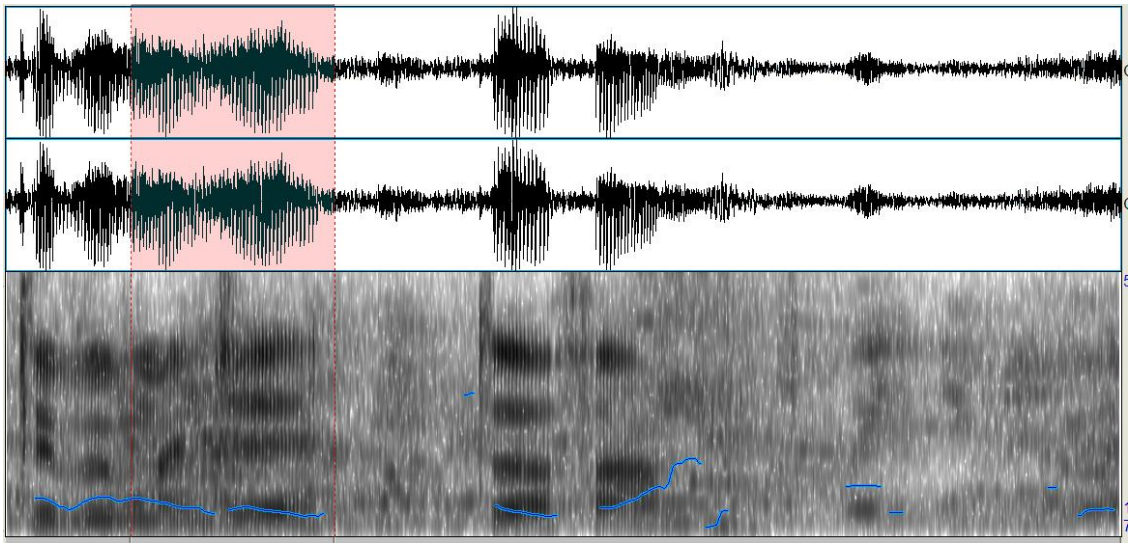

Fig. 8. Phrase « Tu…veux manger, tu as faim ? » dite par l'élève 1 sans le tableau de représentation graphique.

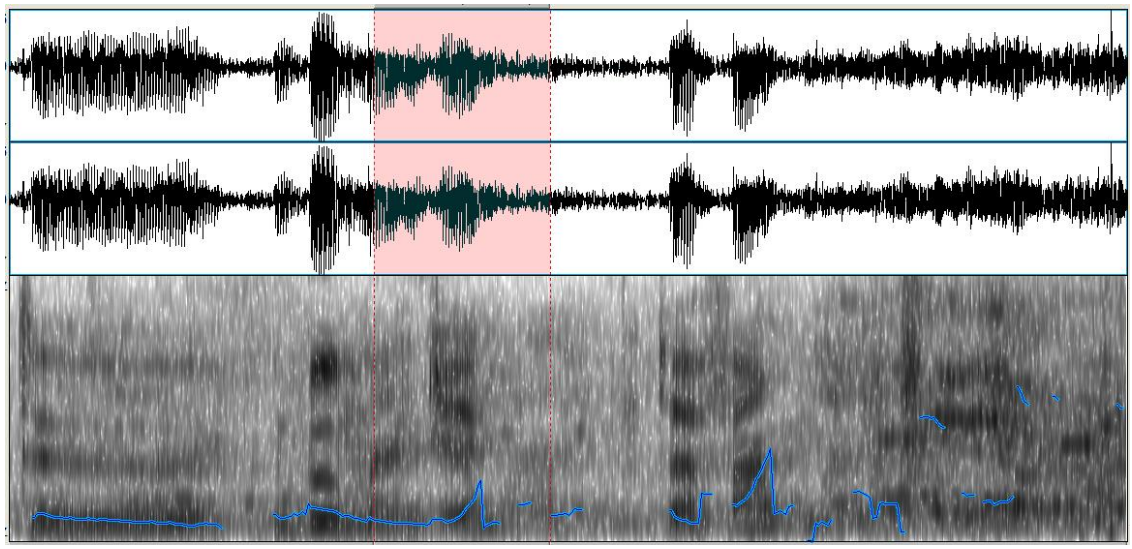

Fig. 9. Phrase « Tu… veux manger, tu as faim ? » dite par l'élève 1 avec le tableau de représentation graphique.

La deuxième phrase que nous allons expliquer est « Mais, pourquoi il ne répond pas à notre question ? ». Pour cette phrase nous allons utiliser deux élèves différents, alors les deux premières figures correspondent à l'élève 1 et les autres deux à l'élève 2. À première vue, nous pouvons déjà observer, dans les graphiques des deux élèves, un changement dans la courbe d'intonation des productions (ligne en bleu), dans la première production, celle faite sans les

tableaux, (Fig. 10 et 12) nous pouvons voir qu'il n'y a qu'une courbe à la fin qui montre que c'est une question, mais dans la deuxième production, celle avec le tableau, (Fig. 11 et 13) nous voyons une courbe marquée qui montre les changements d'intonation et d'accentuation de la phrase.

Si on analyse les graphiques de l'élève 1 nous pouvons trouver qu'il y a des autres changements, par exemple, la partie en rose signale le changement d'intonation des mots « pourquoi » et « il ». Dans la production sans l'aide des tableaux, l'élève a prononcé « pourquoi » divisé en syllabes et il n'a pas fait l'enchaînement vocalique ni a fait une intonation montante, tandis que dans la deuxième production (Fig. 11) il a enchaîné les mots et a monté la voix pour donner l'intonation adéquate.

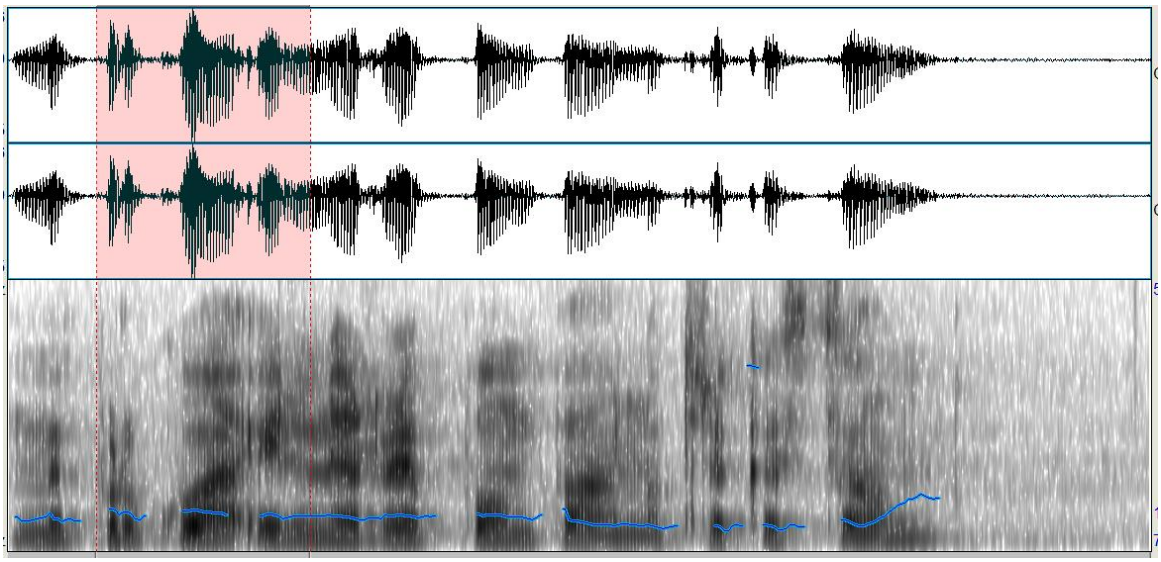

Fig. 10. Phrase « Mais, pourquoi il ne répond pas à notre question ? » dite par l'élève 1 sans le tableau de représentation graphique

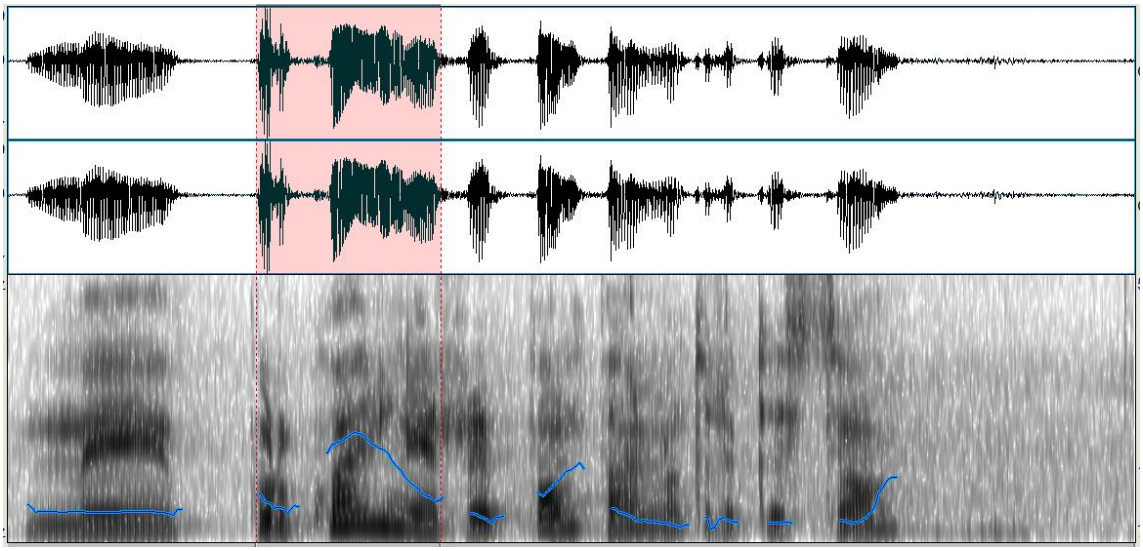

Fig. 11. Phrase « Mais, pourquoi il ne répond pas à notre question ? » dite par l'élève 1 avec le tableau de représentation graphique

En continuant avec la même phrase, nous allons analyser les graphiques de l'élève 2 (Fig. 12 et 13). La partie en rose des deux graphiques signale le mot « question », pour la première fois, l'élève a dit le mot avec la prononciation anglaise [ˈkwɛstʃən], c'est-à-dire en faisant les sons [w] et [ʃ] dans la prononciation, tandis qu'avec l'aide des tableaux et des activités groupales, l'élève a réussi à le prononcer avec l'intonation du français [kɛstjɔ̃], il a incorporé le son nasal et il a laissé de côté la prononciation des sons [w] et [ʃ].

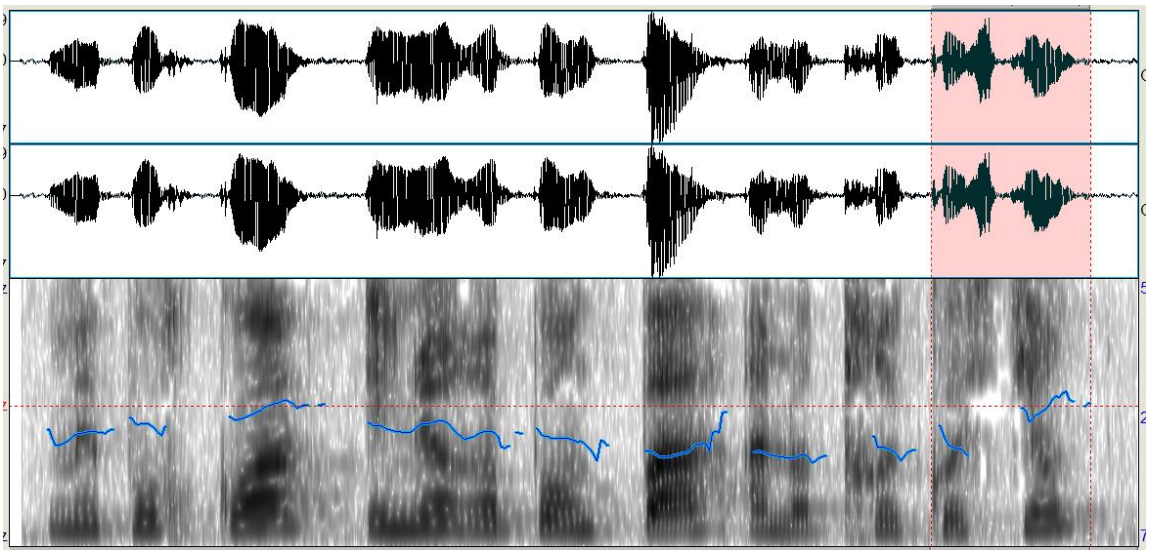

Fig. 12. Phrase « Mais, pourquoi il ne répond pas à notre question ? » dite par l'élève 2 sans le tableau de représentation graphique

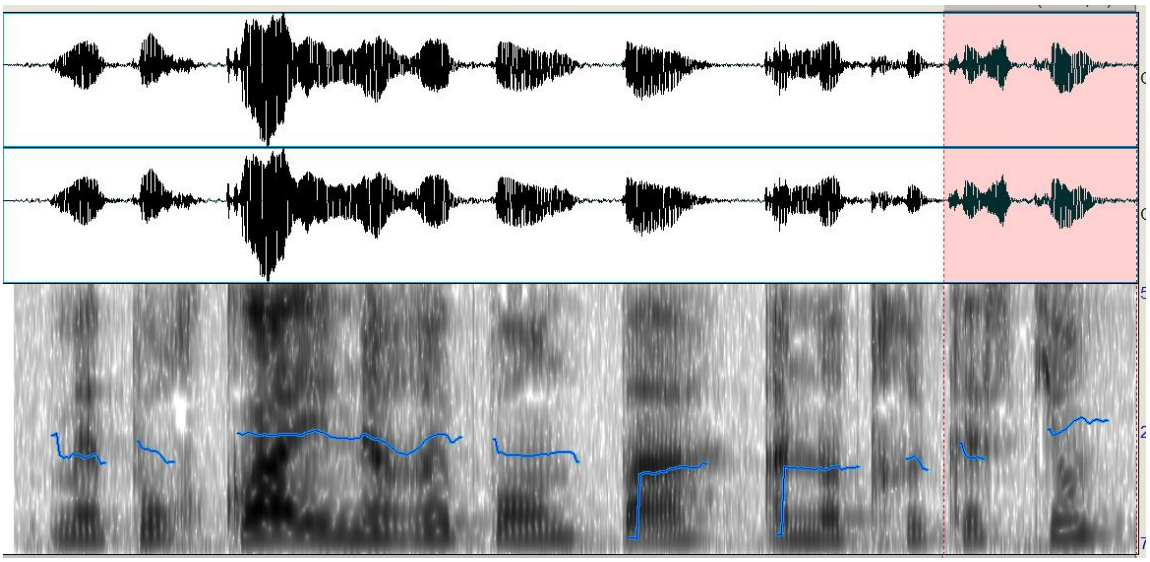

Fig. 13. Phrase « Mais, pourquoi il ne répond pas à notre question ? » dite par l'élève 2 avec le tableau de représentation graphique

D'après ces exemples nous pouvons constater qu'il y a eu une amélioration dans la prononciation des élèves. Ils ont commencé à utiliser l'intonation de la langue française. D'abord, ils ont distingué entre l'intonation montante et l'intonation descendante et on peut les utiliser en dépendant du type de phrase (question, affirmation). Également, ils ont fait des enchaînements vocaliques et ont corrigé leurs productions des mots avec le système phonologique anglais (exemple observé dans la dernière figure). Dans la section suivante, nous allons parler des conclusions visant notre travail.

5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Dans ce dernier chapitre, nous allons parler sus les réflexions finales fruits de cette recherche réalisé chez des lycéens du CIDEB de l'UANL, nous allons rendre compte de la manière dans laquelle cette étude a répondu aux questions et aux objectifs qui ont guidé le présent travail.

Au début de ce projet, nous avons eu l'idée de travailler sur le côté phonétique notamment sur la prononciation des mots et des phonèmes isolés en suivant l'exemple des méthodes de correction phonétique les plus communes telles que la répétition ou les oppositions phonétiques. Cependant, au moment d'approfondir sur les différents éléments phonologiques de la langue qui peuvent être affectés par les interférences ainsi que sur les propositions d'Intravaia (2000) au sujet de la méthode verbo-tonale et sur les idées d'Hidalgo et Cabedo (2012) concernant la prise de conscience de l'étudiant au moment de la correction phonétique-phonologique, nous avons orienté notre recherche sur les traits phonologiques.

Pour cette recherche, nous avons réalisé une activité diagnostique dans laquelle nous avons trouvé plusieurs interférences de l'anglais sur le français, liées à l'intonation des phrases (comme dans le cas d'une mauvaise accentuation) et à la prononciation des phonèmes de l'anglais. Nous avons également trouvé des interférences lexicales, cependant nous n'avons pas orienté cette recherche sur les difficultés lexicales. A partir de ce diagnostic nous sommes parvenus à nous poser la question de comment nous pourrions leur proposer des éléments qui pourraient les aider pour améliorer leur prononciation et leur intonation en langue française dans le contexte de la salle de classe.

Cette réflexion nous a emmené à concevoir une méthode éclectique qui pourrait aider à corriger d'une façon plus simple de manière à ce que les élevés ne le conçoivent pas seulement

comme un travail de répétition mais comme un processus métacognitif indispensable à leur apprentissage.. Cette méthode a été conçue grâce aux idées de la méthode verbo-tonale expliquée par Intravaia (2000) laquelle permet que les élèves connaissent la manière dans laquelle les sons se combinent et comment ils affectent le rythme et dans certains cas le sens des mots. Les découvertes de Hidalgo et Cabedo (2012) mentionnent le plus recommandé est de faire que les élèves soient conscients des rythmes et des intonations en s'appuyant sur des représentations graphiques.

5.1 Discussion

Cette section se divise en deux parties. Premièrement, nous reprenons les hypothèses et les objectifs qui ont guidé notre travail pour permettre de visualiser de quelle manière nous avons obtenu les résultats avec les découvertes et les activités réalisées dans cette étude. Ensuite nous présenterons le bilan de notre recherche en exposant les avantages et les contributions faites par cette recherche ainsi que les recommandations qui pourraient être faites aux intéressés pour appliquer de cette proposition didactique.

5.1.1 Objectifs

Le premier objectif sur l'identification des influences de l'anglais sur la prononciation du français a été atteint par le procédé de l'application d'une activité diagnostique. Dans ce diagnostic nous avons observé que les élèves ont des influences de type lexicale comme le changement des mots français par des mots anglais et de type phonologique comme le positionnement de l'accentuation des phrases, la structure grammaticale des phrases (ils va *to a chastle* » / « ils vont au château) et la difficulté de prononciation des sons nasaux et des autres phonèmes caractéristiques de la langue française.

Notre seconde intention de recherche était d'expliquer ~~le~~ phénomène de l'interférence phonétique et phonologique de l'ALE sur le FLE. Dans le chapitre deux, nous citons les auteurs comme Polivanov (1931) et Troubetzkoy (1939) qui exposent le thème de la surdité et du crible phonologique, respectivement, comme étant les causes des interférences phonologiques et phonétiques au moment de l'apprentissage d'une langue nouvelle. Ils mentionnent que ce type d'interférences peuvent avoir lieu entre la langue maternelle et la nouvelle langue étrangère et même entre deux langues étrangères apprisses à différent moment.

Le troisième objectif est la correction progressive de la prononciation des élèves. Pour atteindre celui-ci, nous avons mis en place une proposition didactique qui est conformé par des activités de prononciation/intonation basées sur une méthode éclectique qui est née grâce aux idées prises de la méthode verbo-tonale et des travaux de Hidalgo et Cabedo (2012). Ces activités proposent la correction graduelle de l'intonation des étudiants en faisant attention aussi à la prononciation des phonèmes qui sont, pour la plupart de fois, remplacés par ceux de l'anglais sans négliger l'autoréflexion pour une meilleure compréhension du phénomène par les élevés. Cet objectif peut être accompli dans sa totalité si nous continuons de proposer des activités de prononciation/intonation car nous avons pu constater une amélioration dans la prononciation des élèves au moment de la dernière intervention didactique, représentée par l'appui de graphiques et figures qui se trouvent dans le chapitre des résultats.

5.1.2 Hypothèses

Ce travail a eu au début trois hypothèses, desquelles nous allons parler dans cette section pour mentionner si elles ont été prouvées comme vraies ou fausses. En parlant de la première hypothèse, nous avons constaté que les élèves utilisent le système phonologique et phonétique

de l'anglais mais aussi nous avons remarqué qu'ils utilisent souvent celui de l'espagnol. Alors les interférences sont venues de ces deux langues. Sur la compréhension du message, nous avons découvert que les erreurs de compréhension des messages produits par les élèves du CIDEB ont été causées par les systèmes phonologiques (sur tout l'intonation et la place de l'accent) de ces deux langues.

Les hypothèses deux et trois peuvent se prouver comme vraies parce qu'au moment de commencer avec des exercices de perception-imitation-production et d'habituer les élèves à l'écoute de l'intonation et du rythme du français, nous avons remarqué, grâce aux spectrogrammes du PRAAT, une amélioration sur la phonétique et phonologique des élèves. Ils ont commencé à corriger de manière progressive leur prononciation et leur intonation et ont été conscients de leur intonation anglaise, alors ils ont pu la laisser de côté.

5.1.3 Bilan de la recherche

Dans cette section nous parlons des avantages et des contributions de l'implémentation de notre proposition didactique présentée par ce travail. Ensuite, nous présentons les limitations découvertes dans l'implémentation des activités. Puis, nous exposons les perspectives de la recherche et finalement nous donnons des recommandations utiles à ceux qui sont intéresses dans l'implémentation d'une méthodologie similaire.

a. Avantages

Cette recherche a eu d'un côté, une importance au niveau institutionnel et d'un autre côté à niveau didactique. D'abord au niveau institutionnel puisque c'est la première recherche faite sur le thème de l'enseignement du français portant sur les élèves du CIDEB, ce qui a permis de faire progresser la manière dont nous enseignons la langue dans notre école. Ce dernier point nous amène à l'importance du niveau didactique, auparavant dans l'école nous

enseignons seulement les thèmes de grammaire sans faire beaucoup d'attention aux interférences des élèves, cependant à ce moment nous avons pu constater que se centrer sur ces interférences et les corriger depuis le début aide les élèves à avoir plus de conscience sur leur apprentissage ce qui les aide à être conscients de leur parole et aussi leur donne plus de confiance pour s'exprimer de manière orale.

Comme nous avons remarqué dans l'explication des objectifs et des hypothèses, il y a eu une progression significative dans la prononciation des élèves, ils ont commencé à être conscients et à corriger leurs productions orales pour les adapter au système phonologique français mais pour arriver à une vraie correction nous devrons continuer avec l'application des activités pour une période plus longue.

L'un des avantages mentionnés par les élèves après l'application des activités de la proposition didactique a été la facilité et la practicité de ce type d'exercices. Ils ont constaté que l'implémentation de ce type d'activités peut avoir des répercussions positives dans leur apprentissage de la langue, ce qui nous est d'intérêt puisque cela démontre qu'il y a une réflexion de la part de l'élève sur ce qu'il a fait, et qu'il a commencé à créer une conscience sur l'importante des aspects phonologiques de la langue.

Autre des avantages mentionnés par les étudiants est que ce type d'activités sont réalisées de manière groupale, alors la correction se fait dans le moment en sale de clase. Il faut se rappeler que les participants sont des adolescents et que parfois ils sont mal à l'aise au moment de recevoir une correction, parmi les étudiants qui ont répondu l'enquête il y a eu des commentaires qui mentionnaient cet avantage en disant que de cette manière il y a plus de participation et l'apprentissage es plus dynamique (Voir Annexe 5).

b. Limitations

Au moment de réaliser les activités pilote, nous nous avons rendu compte que la première manière dont nous avons pensé de conduire les activités n'était pas la plus adéquate parce qu'il n'y avait pas assez de temps pour que les étudiants assimilaient des intonations écoutées dans les enregistrements, ce qui nous a conduit à faire des changements mineurs comme permettre que les élèves avaient un temps de lecture à voix basse afin de prononcer d'une meilleure façon lorsque la lecture soit groupale.

Après la réalisation des activités de correction nous avons demandé aux étudiants de donner leurs opinions sur les activités et bien qu'il y ait eu des réponses positives, il y en a aussi quelques-unes que nous devons prendre en compte pour améliorer la proposition. Le plus important de ces points à vérifier est la visualisation des tableaux de représentations graphiques puisque 33% des étudiants a mentionné qu'il était confus au moment de lire à cause de la division des mots, peut-être il faudra donner un format spécial aux mots, par exemple les distinguer avec des couleurs pour qu'ils puissent savoir où commence et où termine le mot.

Comme nous avons mentionné dans les sections précédentes, il y a eu une amélioration dans la prononciation et l'intonation des élèves, pourtant, la manque de temps ne nous a pas permis d'aller à profondeur dans la correction phonologique, il faut continuer avec des activités similaires à celles de cette proposition et de finalement vérifier la progression complète à l'aide d'une production orale finale dans laquelle les élèves montreront leur progrès. La production orale devrait avoir des éléments qui permettent à l'élève de mettre en pratique ce qu'ils ont appris. Par exemple, si nous avons particulièrement fait attention à

l’intonation des questions et des ordres, nous pouvons demander de faire par équipes un dialogue dans lequel ils utilisent ce type de phrases.

c. Recommandations

Sur ce point nous prenons en compte les limitations trouvées dans la réalisation des activités de la proposition didactique. Il faudrait souligner que le manque de temps a été une limitation dans la l'avancée de la proposition didactique. Pour cette raison, il serait convenable de consacrer une quantité d’heures par semaine dans le programme de Français niveaux I et II afin d'élaborer des activités similaires à celles de cette proposition mais en tenant compte des besoins des élèves. Rappelons que généralement les aspects phonétiques et phonologiques ne sont pas pris en compte dans certaines méthodes d'apprentissage ce qui oblige le professeur à les inclure dans son programme. Nous pouvons même recommander de créer un programme de correction phonologique et phonétique qui soit complément du programme officiel de l’institution.

Finalement pour les chercheurs intéressés dans ce problème, nous recommandons de continuer le thème des interférences phonologiques et phonétiques entre deux langues étrangères parce que la plupart des recherches de ces interférences sont faites dans le champ de l’écriture. Nous recommandons d’approfondir sur l’aspect de l’accent, et sur comment l’accent de l’anglais affecte la prononciation en français parce que, même si nous avons traité ce thème dans le travail, nous nous sommes centrés sur l’intonation.

En définitive, l’enseignant de langue doit viser toujours à chercher des alternatives qui aident les élèves à améliorer dans leur processus d’apprentissage et dans leur compétence communicative. Notre travail n’est pas statique, c’est un processus dynamique qui pousse à la

recherche des nouvelles méthodologies d’enseignement pour atteindre la formation intégrale de nos étudiants.

RÉFÉRENCES

Abry, D. et Abry, J. (2007). *La phonétique : audition, prononciation, correction*. Paris, France: CLE International.

Akerberg, M. (2005) *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y Perspectivas*. UNAM: México D.F. Pp. 45-72

Alianza francesa de México. (2014). *10 Buenas razones para aprender francés*. Récupéré de : Federación de Alianzas Francesas de México: http://www.alianzafrancesa.org.mx/10-Buenas-razones-para-aprender-frances

Ambassade de France au Mexique. (2014). *Présence Française*. Récupéré de : http://www.ambafrance-mx.org/Presence-francaise,6166

Billières, M. (2013). *Les raisons d'une prononciation défectueuse en langue étrangère. En : Introduction à la problématique de l'enseignement de la prononciation*. Strasbourg : Université Ouverte des Humanités. Récupéré de : http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/DOCS/DOC17.pdf

Billières, M. (2013). *Phonétique corrective en FLE. Méthode verbo-tonale : documents de travail à imprimer*. Strasbourg : Université Ouverte des Humanités. Récupéré de : http://w3.uohprod.univ-tlse2.fr/UOH-PHONETIQUE-FLE/seq01P0201.html

British Counsil. (2015). *English in Mexico: An examination of policy, perceptions and influencing factors.* Récupéré de : https://ei.britishcouncil.org/sites/default/files/latin-america-research/English%20in%20Mexico.pdf

Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. y Ríos, J. F. (2011). *Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 721 - 737. Récupéré de : http://www.redalyc.org/pdf/773/77321592016.pdf

Buric, E. (2013). *Projets de vacances*. Récupéré de http://elenaburic.blogspot.mx/2013/06/projets-de-vacances-comprehension-orale.html#.UcMcKdjk_YQ

Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe. (SF). *Nuestra Historia.* Récupéré de : http://cideb.uanl.mx/?page_id=25

Centro de Investigación y Desarrollo de Educación Bilingüe. (SF). *Nuestro Compromiso (Misión/Visión).* Récupéré de : http://cideb.uanl.mx/?page_id=19

Champagne, C. & Bourdages, J. (1993). *Le point sur la phonétique en didactique des langues* (1st ed.). Anjou, Québec: CEC.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer.* Strasbourg : Editions Didier. Récupéré de : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Cuq, J. et Gruca, I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Embajada de Francia en México. (2013). *Francia y el Estado de Nuevo León: ¡una cooperación cada vez más activa!* Récupéré de : http://www.ambafrance-mx.org/Francia-y-el-Estado-de-Nuevo-Leon

Farkamekh, L. (2007). *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones.* (Doctorat). Université Michel de Montaigne - Bordeaux III. Récupéré de : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00184947/document

Füsun Şavli (2009) I*nterférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français.* Synergies, 2 : 179-184 Turquie. Récupéré de : http://gerflint.fr/Base/Turquie2/fusun.pdf

Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Guilbault, C. (2005*). Introduction à la linguistique : La Phonologie*. Simon Fraser University. Récupéré de : http://www.sfu.ca/fren270/phonologie/page4_10.html#top

Guimbretière, E. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, France: Didier/Hatier.

Hacini, F. (2009). *De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral*. Synergies, 5, 101-108.

Heaton, J. (1975). *Writing English language tests*. Londres : Longman.

Hellbernd, N. et Sammler, D. (2016). *Prosody conveys speaker's intentions: Acoustic cues for speech act perception*. Journal of Memory and Language, 88, 70-86. Récupéré de : http://www.sciencedirect.com.remoto.dgb.uanl.mx/science/article/pii/S0749596X16000024?np=y

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hidalgo Navarro, A. & Cabedo Nebot, A. (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE* (1st ed.). Madrid : Arco/ Libros.

Huei-Chun Yuan (2014). *A corpus-based study on the influence of L1 on EFL learners' use of prepositions.* Theory and Practice in Language Studies. 4 (12), pp. 2513-2521 Finlandia. Récupéré de : http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/12/12.pdf

Intravaia, Pietro (2000). *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*. Paris : Didier Erudition.

Jafari, S. (2014). A *Cross-linguistic Study of English and Persian Prepositions*. Journal of Language Teaching and Research, *5*(3). http://dx.doi.org/10.4304/jltr.5.3.689-697

Kemiss, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner*. Londres: Springer.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.

Lindqvist, C. (2006*). L'apprentissage interlinguistique dans l'interlangue française : Étude de la production orale d'étudiants plurilingues.* (Doctorat). Université de Stockholm. Récupéré de : http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf

Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Cahier d'exercices*. Paris : Didier. p.45, ex. 10, piste 35.

Mérieux, R., et Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1 Méthode de Français*. Paris : Didier. p. 84, ex. 5, piste ; p. 125, ex. C, piste 3 (CD 2).

Mérieux, R., Lainé, E., et Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 Cahier d'exercices.* Paris : Didier. p. 14, ex. 4, piste 11.

Mérieux, R., Lainé, E., et Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 Méthode de français.* Paris : Didier. p. 73, ex. D, piste 48.

Organisation International de la Francophonie. (2014). *Estimation de Francophones*. Récupéré de : http://www.francophonie.org/Estimation-des-francophones.html

Rodríguez, García O. y Domínguez, G. (2014). *Análisis histórico: TOEFL alumnos CIDEB 2009-2014*. Depto. de Investigación y Vinculación, CIDEB, UANL.

Schereiber, P. (1991). *Understanding Prosody's Role in Reading Acquisition. Theory into Practice*, XXX (3), 158-164. Récupéré de : http://web.b.ebscohost.com.remoto.dgb.uanl.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=42dbd222-abb8-41c8-91e4-50a86663d294%40sessionmgr104&vid=1&hid=118

Simonet, M.. (2014). *Phonetic consequences of dynamic cross-linguistic interference in proficient bilinguals.* Journal of Phonetics, 43, 26-37. Récupéré de : http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0095447014000151 (Fecha de consulta: 03 de septiembre de 2015)

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, France: CLE International.

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2009). *Impulsan idioma y cultura francesa en Prepas*. Récupéré de : http://www.uanl.mx/noticias/vinculacion/impulsan-idioma-y-cultura-francesa-en-prepas.html

Universidad Autónoma de Nuevo León. (2011). *Embajada de Francia reconoce a la UANL*. Récupéré de : http://www.uanl.mx/noticias/institucional/embajada-de-francia-reconoce-la-uanl.html

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato General.* Récupéré de : http://uanl.mx/oferta/bachillerato-general.html de consulta: 02 de noviembre de 2015)

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato General. Plan de estudios.* Récupéré de : http://www.uanl.mx/sites/default/files/Bachillerato%20General.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato Bilingüe*. Récupéré de : http://uanl.mx/oferta/bachillerato-general-bilinguee.html

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato Bilingüe. Plan de estudios.* Récupéré de : http://www.uanl.mx/sites/default/files/Bachillerato%20Bilingue.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato Bilingüe Progresivo.* Récupéré de : http://uanl.mx/oferta/bachillerato-bilinguee-progresivo.html

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato Bilingüe Progresivo. Plan de estudios.* Récupéré de : http://www.uanl.mx/sites/default/files/Bachillerato%20Bilingue%20Progresivo_0.pdf

Universidad Autónoma de Nuevo León. (SF). *Oferta educativa: Bachillerato Internacional*. Récupéré de : http://uanl.mx/oferta/bachillerato-internacional.html

Valdez, O. (2013). *Propuesta didáctica para la autocorrección de la pronunciación del francés: taller remedial para futuros profesores de la lengua (región noreste de México)* (Maîtrise). Universidad Autónoma de Nuevo León.

Yela Bocaletti, S. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula* (3rd ed.). Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala. Récuperé de: http://www.usaidlea.org/images/Herramientas_de_Evaluacion_2011.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : Guide de questions pour l'interview

Partie orale

1. Comment tu t'appelles ?
2. Quel est ton prénom
3. Quelle est ta nationalité ?
4. Où tu habites ?
5. Quel est ton âge ?
6. Tu parles les langues étrangères ? Lesquelles ?
7. Tu aimes le sport ? Quel sport tu aimes le plus ?
8. Tu aimes la musique ? Quel est ton chanteur préféré ?
9. Qu'est-ce que tu aimes faire ?
10. Qu'est-ce que tu détestes ?
11. Qu'est-ce que tu fais dans ton temps libre ?
12. Parle-moi un peu de ta famille
13. Quels sont les membres de ta famille ?
14. Tu as des mascottes ?
15. Qu'est-ce que tu vas faire le week-end prochain ?
16. Qu'est-ce que tu vas faire ce soir ?
17. Qu'est-ce que tu vas faire pendant tes vacances ?

Annexe 2 : Image utilisée pour la production orale

Annexe 3: Tableaux de représentations graphiques

Pilote

I. Écoutez les phrases proposées et suivez leur intonation en regardant ces représentations.

1.

		-ppelle			suis	cana-	vous ?
Bon-	Je m'a-	Paul Bou.		Je		-dien. Et	
-jour			-chard.				

2.

							êtes… ?
-jour.		-sente :	-sé Go-		suis portu-		vous ?
Bon-	Je me pré-	Jo-	-mes. Je			-gais. Et	Vous

3.

un journa-		Il s'a-	Karl	Rai-
C'est	-liste.	-ppelle		-ner.

Séance 1 : Répétition

I. Écoutez les phrases proposées et suivez leur intonation en regardant ces représentations.

1.

d’ici ?
cent- loin
Excu- la poste -trale… c’est
-sez-moi

2.

-lo ?	-dame Van-	J’ai ou-	mon rendez-	pro-		
Al-	Oui, excusez-moi, c’est Ma-	-nier,	-blié l’heure de	-vous la semaine	chaine	

3.

ans.	pas le	-dore				
Christo-	trente-et-	Il n’aime	sport. Il a-	la télévi-	mai-	
-pher a	un.	-sion et sa	-son.			

Séance 1 : Prononciation

II. Regardez les tableaux et lisez les phrases avec l'intonation adéquate.

1.

	adore		pas			-teste la	
Élodie	les gros	Elle n'aime	les	Elle fait du	et elle dé-	télévi-	
	chiens.		chats.	sport		-sion	

2.

-viens avec le	et le	-tit	
Je re-	pain	vin. Bon appé-	

3.

	-ger,	
veux man-	faim ?	
Tu…	tu as	

Séance 2 : Répétition

I. Écoutez les phrases proposées et suivez leur intonation en regardant ces représentations.

1.

ré- pas
-quoi il ne -pond à notre ques-
Mais pour- -tion ?

2.

ça, ça -coup, c'est
Oui, tu vois me plaît beau- diffé- tu
-rent vois ?

3.

pas mar- - té Res- bien -tiers.
On ne doit cher à cô- des che- -tons sur les sen-
-mins.

Séance 2 : Prononciation

II. Regardez les tableaux et lisez les phrases avec l'intonation adéquate.

1.

Ah.	-là.	vu	
vous voi-	Vous avez	l'heure ?	

2.

An-	quoi cette	vous qui	écrit	
-ne c'est	lettre ? C'est	avez	à Guy Ba-	
				-zin ?

3.

Ne	-rez pas	voiture	-dit
ga-	votre	ici. C'est inter-	

Séance 3 : Répétition

I. Écoutez les phrases proposées et suivez leur intonation en regardant ces représentations.

1.

penses -préssio- orale ?
Tu que c'est im- - nant de passer un examen

2.

atten- ne pas
Faites -tion de tom-
-ber

3.

Vous -mé monsieur ? un peu
n'avez pas ai- notre coq ou vin Je trouve que c'est lourd en
fait.

Séance 3 : Prononciation

II. Regardez les tableaux et lisez les phrases avec l'intonation adéquate.

1.

Ah quoi pas -là
là pour- tu fais la tête ? / Je pense tu n'es très -d'hui voi-
là que gentil aujour-

2.

-pa hein ? pas jour !
Sym- ce musée, Pour moi, c'est trop on peut tout voir le même
nouveau grand ;

Séance 4 : Lecture

I. Regardez les tableaux de représentations visuelles et lisez les textes avec l'intonation adéquate.

1.

C'est anni- je fête viens
mon -versaire et fais une petite vendredi Tu avec Ri-
soir. chard ?
C'est à Euh
vingt heures chez par- c'est Auré-
moi. -don -lie

2.

-lo, salut	salut		-çois.	bien ?		quand ?
Al-	Marie,	Francis, c’est Fran-		Vous allez		on se voit
					Et,	
	-nise un dî-					-drais
on orga-		-ner à la mai-	vendredi	avec des	On vou-	vous invi-
Bon			-son	soir	amis.	-ter
êtes li-		vingt				
Vous	-bre ? C’est à		heures.			

Annexe 4 : Enquête utilisé avec les élèves

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

_____

_____

_____

Annexe 5 : Enquêtes répondues par les lycéens

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? me ayudó a comprender mejor de manera teórica

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gusto pues es sencillo y una buena manera de comprender la entonación de las frases

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Tenías una guía de como debía ser el sonido a comparación del resto.

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Están bien porque al ser un recurso visual nos da una guía más precisa de como se da la entonación correcta.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque en la tabla veíamos que tan alto o grave debíamos decir la palabra y se me hizo más facil entender su pronunciación)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Siento que la actividad me ayudó a como pronunciar las frases y distinguir como cambia la entonación pero fue un poco confuso cuando no entendía como pronunciar ciertas palabras o palabras como bonjour que tienen diferente entonación

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque así es más fácil ver las diferentes entonaciones)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: saber cual se leia primero

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

son más interactivas, se aprende mejor a pronunciar correctamente
no son aburridas, pues no tenemos que escribir y tener que
estar repitiendo nos hace poner atención y guardar silencio.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? fue más sencillo porque tenía una representación visual de como es la palabra y la forma en la cuál asciende y desciende)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Yo creo que es una mejor manera de representar la entonación.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Con la tabla porque puedes ver la diferen cuando estan unas más cerr que las otras

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: La pronunciación.

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Estan entretenidas y se me hace fácil aprender

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque pude hacer los pausas adecuadas)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me ayudan a decir la pronunciación correcta, ya que cuando lo leo en mi mente no estoy seguro como se pronuncian. son interesantes y muy descriptivos

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Es más facil ver los cambios en la entonación y comprender

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me agradan mucho este tipo de actividades es una buena idea en este caso para contrastar la pronunciación y entonación de diferentes oraciones

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque puedes saber mejor cuando alzar o baj la voz para darle mejor entonación.)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: todas las anteriores.

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Creo que he aprendido, practicando un idioma es de mucha ayuda ya que ayudara a mejorar la entonación y pronunciación de diversas frases.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque tenias una idea de a que volume decir la palabra

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Son divertidas porque son diferentes & nos ayudan a la pronunciación de una manera entretenida.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque se nota la diferencia de la entonación)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

esta padre porque ayuda a identificar la entonación de las palabras en las frases

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque es más fácil ver dónde subir y bajar la voz

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustan porque son más dinámicas y todo el grupo participa.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? Porque en la tabla me confundía con las palabras separadas)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me van a ayudar para la pronunciación porque a veces solo nos preocupamos por la escritura y no la pronunciación.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque es más sencillo imaginar como pronunciar las palabras.)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustan este tipo de actividades dinámicas que me ayudan a mi acento.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? Con la frase escrita de manera normal, si estaba me de sconce)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gusta que, a final de cuentas, te hace ver cómo la entonación varía de palabra en palabra, pero a la vez es difícil pronunciarlo de corrido porque está todo separado

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? No, porque escrita de manera normal sería más complicado para hacer la entonación con

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Si, porque me era más fácil saber como decir las oraciones correctamente.

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

_____

_____

_____

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? me hace entender cómo se pronuncia

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustaron ya que practicamos cómo decir las oraciones

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque no sé mucho de entonación y si ayud)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

es entretenido porque me gusta leer, mas no formular oraciones por mi cuenta.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? es dificil para mi)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

_____

_____

_____

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? es más fácil confundirme) Con Palabra separadas

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: me es difícil entenderlas)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Yo desaría de usar los tablas porque es difícil tener una buena perspectiva de la palabra entera.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? siento que me confunde menos, leo más rapido.

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Esta padre, porque me gusta leer y así cuando leo se como se pronuncia

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? es mas facil capta la entonacion)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

ayuda mucho a mejora la pronunciación

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? Es más grafico)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: Se puede ver de muchos maneras

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gusto porque nunca lo habia hecho antes y es original

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? La tabla presenta una representa la entonación.

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: El crear un ritmo coherente entre oraciones consecutivas

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me parece una gran idea, ya que con éstas actividades se englaban aspectos significativos para el aprendizaje de la lengua

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque sabía cuando subir y bajar la voz)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: No sabía como pronunciarlo todo junto.

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustan porque creo que nos ayudan a mejorar nuestra manera de hablar, espero hagamos más

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? La tabla se me hacia confusa)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustó mucho porque la hacíamos todos juntos y era más facil hacer y entender los ejercicios

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque me ayuda a guiarme en los ubicar y le encuentro forma más

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gusta mucho, es fácil ver el cambio de entonación, por primera vez siento que pronuncio bien una frase entera

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? yo no sé realmente donde hay que subir o bajar el tono de voz y tampoco sabía que eso era importante en el francés.)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó.

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gusta, personalmente se me dificulta
descifrar que dicen las personas en los audios
porque habla muy raro / con mucha emoción

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque personalmente no capto muy bien la entonación)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Está muy entretenida y si me ayudó un poco con la pronunciación y entonación de las palabras en frances :3 merci.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Porque se sigue la entonación más fácilmente)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me agrado poder ver que partes debían sonar por encimo de otros para practicar mejor el habla francés.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? porque se puede saber con que entonación se debe pronunciar

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo. - porque es dificil darle mejora la entonacion

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas. Al momento de leerlos las palabras se me hicieron dificil ya que estaban divididas en diferentes tablas

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación. me ayudo a identificarlo y mejorarlo

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

En mi punto de vista fue una actividad que me ayudo a un poco mejor a darle más entonación a las frases

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

(b) Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Con esas intercaladas resulta mas sencillo diferenciar cuando llevan acento o como se Pronuncian)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

(b.) Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

(a.) La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

(a) Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

(b) Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

(d) Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Siento que si ayudo en la entonación de diferentes palabras y como decirlas correctamente

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? Me dejaba ver en que partes la entonación era más baja o alta.)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Me gustó como la tabla daba la forma de entona-
ción pero tambien seria bueno poner una tabla de
pronunciación de palabras aisladas.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? en compañía del audio sigo la frase

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Son interesante porque regularmente no practicamos la pronunciación y entonación

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

(a) Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? a veces pierdo el seguimiento de la frase

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

(b) Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

(a) La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

(a) Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

(c) Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

Creo que son útiles para identificar las características del idioma hablado por una persona nativa.

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? porque ayuda a saber en qué momento y que tanto se debe bajar o subir la entonación de voz)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: Recuerdo como las pronuncian los audios

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: Que mi vista de repente se perdía cuando había saltos de multipues renglones

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

que sirven para familiarizarse un poco más con el idioma

Encuesta

1. ¿De qué manera fue más sencillo leer las frases con la entonación correcta?

a. Con la frase escrita de manera normal (¿Por qué? _____)

b. Con la frase representada en la tabla (¿Por qué? _____)

c. Ninguna (¿Por qué? _____)

2. ¿Qué se te dificultó en la lectura de frases sin representación?

a. Me centro en la pronunciación de palabras aisladas.

b. Me es difícil darle una entonación a lo que leo.

c. Intento leer las palabras como se pronuncian en inglés.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

3. ¿Qué se te dificultó en la lectura de las frases representadas en las tablas? (Una o varias opciones)

a. La lectura de las palabras fue difícil ya que estaban divididas.

b. No entendí la representación de la entonación.

c. No vi diferencia entre la pronunciación de la frase normal y de la frase representada.

d. No se me dificultó

e. Otra: _____

4. La lectura de las frases representadas en tablas fue de ayuda… (Una o varias opciones)

a. Para tener una mejor entonación al momento de decir una frase ya que aprendí que la entonación de una frase en francés tiene una entonación variable.

b. Para mejorar la pronunciación de palabras aisladas

c. Para ver gráficamente la entonación de una frase dicha por una persona francófona y tratar de repetirla.

d. Sólo para identificar cuando cambiar la entonación.

e. Otra: _____

f. No fue de ayuda (¿Por qué?: _____)

5. ¿Cuál es tu opinión sobre este tipo de actividades?

En lo personal, este tipo de actividades son mucho mejores porque en el salón de clases muchos no saben pronunciar una palabra básica ó menos la entonación, por tanto, este tipo de ejercicios les ayudaría mucho.