



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Grado

## Magisterio en Educación Primaria

La enseñanza de la pronunciación en clase de francés como lengua extranjera.

Teaching the pronunciation of French as a foreign language in the classroom.

*Autor/es*

**Cristina Merino Andrés**

*Director/es*

**Francisco José Señalada García**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Resumen .....  | 3  |
| 1. Introducción y justificación. ....  | 4  |
| 2. Marco teórico.....  | 5  |
| 2.1. Descripción de los sistemas fonológicos español y francés. ....   | 5  |
| 2.1.1. Sonidos vocálicos. ....   | 5  |
| 2.1.2. Sonidos consonánticos.....  | 8  |
| 2.2. Diferencias entre ambos sistemas. ....  | 14 |
| 2.2.1. Sonidos vocálicos. ....   | 14 |
| 2.2.2. Sonidos consonánticos.....  | 16 |
| 2.3. Enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de FLE. ....  | 17 |
| 2.3.1. ¿Qué lugar ocupa actualmente el ámbito de la pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera?..... | 17 |
| 2.3.2. ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación? .....                          | 19 |
| 2.3.3. ¿Qué factores influyen en la adquisición de una buena pronunciación?.....                                   | 20 |
| 2.3.4. Influencia de la L1 o lengua materna. ....  | 22 |
| 2.3.5. ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para la enseñanza de la pronunciación? .....                          | 23 |
| 2.3.6. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación. ....   | 24 |
| 2.4. Recorrido de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera.....             | 26 |
| 2.5. Experiencia personal.....   | 28 |
| 3. Experiencia práctica. ....  | 31 |
| 3.1. Hipótesis y punto de partida. ....  | 31 |
| 3.2. Contexto de la experiencia práctica.....  | 31 |
| 3.3. Desarrollo. ....  | 31 |
| 3.3.1. Fase 1: reflexión y selección. ....   | 32 |

|   |    |
|---|----|
| 3.3.2. Fase 2: desarrollo en el aula. ....                    | 33 |
| 3.3.3. Fase 3: análisis de errores .....                      | 35 |
| 3.3.4. Fase 4: Resultados. ....                               | 39 |
| 3.4. Conclusión. ....   | 44 |
| 4. Propuesta didáctica. ....                                  | 45 |
| 4.1. Punto de partida. ....                                   | 45 |
| 4.2. Bases para el desarrollo de la propuesta didáctica. .... | 45 |
| 4.2.1. Factores.....  | 45 |
| 4.2.2. Aspectos a tener en cuenta.....                        | 46 |
| 4.2.3. Principios didácticos.....                             | 47 |
| 4.3. Descripción de la propuesta.....                         | 48 |
| 4.3.1. Contexto. ....   | 48 |
| 4.3.2. Objetivos.....   | 48 |
| 4.3.3. Contenidos. ....                                       | 48 |
| 4.3.4. Metodología.....                                       | 50 |
| 4.3.5. Actividades. ....                                      | 53 |
| 4.3.6. Evaluación. ....                                       | 53 |
| 4.3.7. Temporalización. ....                                  | 54 |
| 5. Conclusión.....  | 55 |
| 6. Referencias bibliográficas. ....                           | 56 |
| 7. Anexos.....  | 57 |

## **Resumen**

El principal objetivo de este trabajo es analizar un problema existente en la actualidad: el nivel de pronunciación en francés que tienen los alumnos de la Educación Primaria. Para ello, el trabajo se ha dividido en tres bloques principales: marco teórico, experiencia práctica y propuesta didáctica.

En el marco teórico se presenta una descripción de los sistemas fonológicos francés y español, se ofrece una perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de FLE y se trata un breve recorrido de la enseñanza de la pronunciación del francés como lengua extranjera. Además, se ha añadido un apartado que recoge nuestra experiencia personal sobre la cuestión adquirida durante la realización de prácticas escolares en un colegio bilingüe español-francés.

La experiencia práctica se centra en el análisis de errores en pronunciación con la finalidad de verificar la hipótesis inicial de que los alumnos cometen más errores en los sonidos franceses que no existen en su lengua materna, y observar dónde y cómo se producen.

La propuesta didáctica tiene como objetivo principal solventar los errores de los alumnos e incluir la enseñanza de la pronunciación como un elemento más del aprendizaje del francés lengua extranjera.

**Palabras clave:** *pronunciación, FLE, sistema fonológico, enseñanza-aprendizaje, adquisición, sonidos.*

## **1. Introducción y justificación.**

A partir de mi experiencia personal como estudiante y como profesora en prácticas escolares en la asignatura de Francés como Lengua Extranjera (FLE), he podido observar que uno de los principales problemas en la adquisición de este idioma se localiza en la pronunciación, y esto me ha decidido a hacer de esta cuestión el objeto del presente Trabajo de Fin de Grado.

En la clase de francés, el aprendizaje de la pronunciación no suele recibir la importancia que debería, lo que ocasiona que los alumnos no tengan un buen nivel en lo que a este aspecto de la lengua respecta. Este trabajo se propone con el objetivo de abordar con detenimiento este problema, conocer dónde y cómo se producen los errores que cometen los alumnos en pronunciación y plantear una solución al mismo en un contexto concreto.

Con la finalidad de conocer las causas de esta problemática actual y poner remedio a la misma se ha planteado una pequeña investigación. Sabemos que los alumnos no pronuncian correctamente en francés, pero ¿qué significa tener una buena pronunciación? Con “buena pronunciación” nos referimos a aquella que se asemeja a la de un hablante nativo.

Y para reproducir de la mejor manera esa pronunciación es preciso conocer con detalle los sonidos que posee el francés. Así, establecemos el punto de partida de la investigación, comenzaremos por la descripción del sistema fonológico francés, centrándonos en los sonidos de esta lengua y comparándolo con el sistema fonológico español, lengua materna o L1 de los aprendientes.

Una vez analizados ambos sistemas fonológicos se van a poner de relieve las diferencias existentes entre sonidos españoles y franceses. A partir de estas diferencias planteamos la siguiente hipótesis: los alumnos cometen más errores en pronunciación en aquellos sonidos franceses que no existen en español.

Para verificar la hipótesis anterior y establecer dónde y cómo se producen esos errores se va a proponer una experiencia práctica para llevar al aula. Una vez realizada, se desarrollará una propuesta didáctica con la finalidad de poner remedio al problema del que partimos.

## **2. Marco teórico.**

A lo largo del marco teórico se van a ir desarrollando diferentes puntos que son necesario conocer para llevar a cabo la investigación que venimos de exponer anteriormente. Comenzaremos por la descripción de los sistemas fonológicos español y francés para realizar un análisis de los mismos y establecer las diferencias existentes entre ambos. Posteriormente se describirá el enfoque que recibe la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de Francés Lengua Extranjera (FLE), un breve recorrido a lo largo de la historia de la enseñanza de la pronunciación y finalmente se comentará el punto de vista de la realidad escolar.

### **2.1. Descripción de los sistemas fonológicos español y francés.**

En primer lugar se va a establecer una clasificación general de los tipos de sonidos atendiendo a sus diferentes características y finalmente se especificarán los rasgos concretos de cada sistema.

Según Yllera (1991: 61), los sonidos se pueden agrupar en diferentes tipos, dependiendo de si el aire expulsado al pronunciar el sonido se encuentra con un obstáculo o no, distinguimos entre sonidos consonánticos y sonidos vocálicos. En el caso de las consonantes, el aire expulsado se ve interceptado por un obstáculo total o parcial en uno o varios puntos de la cavidad bucal. Sin embargo, en los sonidos vocálicos, el paso del aire no encuentra obstáculos, únicamente se registran modificaciones en el volumen y en la forma de los canales bucal y nasal. Cabe mencionar que en la mayoría de las lenguas, las vocales constituyen el núcleo silábico, ya que las consonantes rara vez se pueden articular sin apoyo vocálico.

Es necesario destacar que el paso de vocal a consonante se lleva a cabo mediante unos sonidos intermedios llamados semivocálicos o semiconsonánticos, caracterizados por una disminución de la apertura o una reducción del tiempo de su emisión. (Yllera, 1991:62)

#### **2.1.1. Sonidos vocálicos.**

Hidalgo y Quilis (2004: 122) y Yllera (1991: 81) proponen una clasificación de los sonidos vocálicos atendiendo a diferentes aspectos: modo de articulación, lugar de articulación, posición del velo del paladar y posición de los labios.

Respecto al modo de articulación, que depende de la altura de la lengua y de la abertura de las mandíbulas, las vocales pueden ser: cerradas o altas, cuando la lengua se aproxima al paladar; medias, cuando la lengua se encuentra en una posición intermedia en la cavidad bucal y bajas o abiertas, cuando la lengua se sitúa en la posición más baja. (Hidalgo y Quilis, 2004: 122)

Por lo que respecta al lugar de articulación, es decir, la posición que ocupa la lengua en la cavidad bucal, las vocales pueden ser: anteriores, centrales o posteriores. Cuando la parte predorsal de la lengua ocupa la región delantera de la cavidad bucal, se obtienen las vocales anteriores o palatales; cuando la lengua se aproxima a la región posterior de la cavidad oral, se producen las vocales posteriores o velares; si el dorso de la lengua se encuentra en la zona central de la cavidad oral se origina la vocal central. (Hidalgo, y Quilis, 2004: 123)

La acción del velo del paladar determina la existencia de, en este caso, vocales orales o vocales nasales. En la producción de las vocales orales, el velo del paladar se eleva y el aire expirado atraviesa la cavidad bucal. En el caso de las vocales nasales, el velo del paladar permanece bajo, por lo que una parte del aire es expulsado a través de las fosas nasales y la otra por la boca; es entonces cuando se produce una resonancia nasal. Dicha resonancia produce un tipo de sonido, nasal, el cual se distingue del resto de sonidos orales. (Yllera, 1991:83)

La posición de los labios es otro aspecto característico de los sonidos vocálicos. Así, las vocales pueden ser labializadas o no labializadas de modo que en el primer caso los labios son proyectados hacia delante y redondeados, el espacio que aparece entre los labios y los dientes constituye una cavidad que produce una resonancia labial. Mientras que en el caso de las vocales no labializadas, es la ausencia de esa resonancia y por tanto de esa cavidad lo que las caracteriza ya que los labios son posicionados contra los dientes. (Yllera, 1991:84)

### Sistema vocálico español

Según Hidalgo y Quilis. (2004: 122-123), el español cuenta con 5 fonemas vocálicos. En relación al modo de articulación encontramos: vocales cerradas (/i/, /u/), vocales medias (/e/, /o/) y vocales abiertas (/a/). Respecto al lugar de articulación: vocales anteriores (/i/, /e/), vocales centrales (/a/) y vocales posteriores (/o/, /u/). En español, únicamente existen vocales orales con valor fonológico. Sin embargo, cuando una vocal

se sitúa entre dos consonantes nasales, o en posición inicial absoluta, después de pausa y antes de consonante nasal, se puede producir el fenómeno conocido como nasalización. Esto lo encontramos en las palabras: manta, menta y mundo.

Respecto a la posición de los labios es necesario destacar que las vocales posteriores (/o/, /u/) van acompañadas por naturaleza de un redondeo de los labios denominado labialización mientras que las llamadas anteriores (/i/, /e/), son no labializadas.

|                  | Anteriores      | Central | Posteriores  |
|------------------|-----------------|---------|--------------|
|                  | No labializadas |         | Labializadas |
| Cerradas o altas | /i/             |         | /u/          |
| Medias           | /e/             |         | /o/          |
| Abiertas o bajas |                 | /a/     |              |

### Sistema vocálico francés

Como señala Yllera (1991: 81-85), en el sistema fonológico francés, encontramos 16 vocales. Dependiendo del modo de articulación, se pueden clasificar en: vocales cerradas (/i/, /y/, /u/), semi-cerradas (/e/, /ø/, /o/), semi-abiertas (/ɛ/, /œ/, /ɔ/, /ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/) y abiertas (/a/, /ɑ/, /ã/). Según el lugar de articulación: vocales anteriores (/i/, /y/, /e/, /ø/, /ɛ/, /œ/, /a/, /ɛ̃/, /œ̃/), vocales centrales (/ə/) y vocales posteriores (/u/, /o/, /ɔ/, /ɑ/, /ɔ̃/, /ã/). Respecto al velo del paladar, las vocales pueden ser orales (/i/, /y/, /u/, /e/, /ø/, /o/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/, /a/, /ɑ/, /ə/) o nasales (/ɛ̃/, /œ̃/, /ɔ̃/, /ã/). Y finalmente, teniendo en cuenta la posición de los labios, éstas son labializadas (/y/, /ø/, /œ/, /œ̃/, /u/, /o/, /ɔ/, /ɑ/, /ɔ̃/, /ã/) o no labializadas (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɛ̃/).

|          |              | Anteriores      |       |              |       | Centrales |       | Posteriores |       |
|----------|--------------|-----------------|-------|--------------|-------|-----------|-------|-------------|-------|
|          |              | No labializadas |       | Labializadas |       |           |       |             |       |
| Cerradas |              | /i/             |       | /y/          |       |           |       | /u/         |       |
| Medias   | Semicerradas | /e/             |       | /ø/          |       | /ə/       |       | /o/         |       |
|          | Semiabiertas | /ɛ/             | /ɛ̃/  | /œ/          | /œ̃/  |           |       | /ɔ/         | /ɔ̃/  |
| Abiertas |              | /a/             |       |              |       |           |       | /ɑ/         | /ã/   |
|          |              | Oral            | Nasal | Oral         | Nasal | Oral      | Nasal | Oral        | Nasal |



Es necesario comentar algunos rasgos de las siguientes vocales: /a/ y /ã/. La vocal abierta, posterior, oral /a/, en numerosos lugares, es pronunciada como /a/, por lo que se puede suprimir la distinción entre la vocal anterior y posterior oral en la serie abierta. (Yllera, 1991: 119)

La vocal semi-abierta, anterior, nasal, labializada /ã/, ha tendido a desaparecer en los últimos años, remplazada normalmente por la semi-abierta, anterior, nasal, no-labializada /ẽ/. (Yllera, 1991:118)

Debido a la evolución que está sufriendo la lengua oral en su variedad estándar, actualmente podemos centrarnos únicamente en 14 vocales, concretamente 11 orales y 3 nasales.

### **2.1.2. Sonidos consonánticos.**

Según Hidalgo y Quilis (2004: 146), los sonidos consonánticos pueden clasificarse atendiendo a diferentes aspectos: acción de las cuerdas vocales, lugar de la articulación y modo de articulación.

En lo referente a la acción de las cuerdas vocales, los sonidos consonánticos pueden dividirse en sonoros, con vibración de las cuerdas vocales, o sordos, cuando las cuerdas vocales se hallan unidas sin vibración o más próximas que en la relajación. (Hidalgo y Quilis, 2004: 146)

Respecto al lugar de la articulación, hablamos del punto donde tiene lugar la articulación del sonido teniendo en cuenta los órganos fonadores que intervienen y la colocación de los mismos, ocasionando un obstáculo en la salida del aire. Dependiendo del tipo de obstáculo, encontramos diferentes tipos de consonantes: bilabiales, realizadas por la unión o aproximación momentánea de los labios. Labiodentales, unión o aproximación del labio inferior a los incisivos superiores; interdentes, en su articulación, el ápice de la lengua asoma entre los incisivos superiores e inferiores; dentales, el ápice de la lengua se apoya en la cara interior de los incisivos superiores; alveolares, el ápice de la lengua toca o se aproxima a los alveolos; palatales, aquellas que se articulan en la zona palatal; velares, articuladas en el velo del paladar y uvulares, articuladas a nivel de la campanilla. (Hidalgo y Quilis, 2004: 147-148).

Según el modo de articulación, es decir, la manera en la que se forma un obstáculo en la salida del aire, diferenciamos los siguientes grupos consonánticos:

- Oclusivas, se caracterizan por la oclusión total de los órganos, lo que origina una interrupción en la salida del aire. Debido a esto se puede distinguir dos tipos de oclusivas; dependiendo de la forma en que tiene lugar la expulsión del aire encontramos, por un lado, las oclusivas orales, cuando se produce una oclusión completa en algún lugar de la cavidad bucal mientras que el velo del paladar permanece levantado, el aire es liberado bruscamente. Cabe destacar que desde el punto de vista acústico, estas consonantes reciben el nombre de explosivas o momentáneas debido a la rápida salida del aire contenido por la oclusión.

Por otro lado, encontramos las oclusivas nasales las cuales se diferencian de las anteriores porque el velo del paladar permanece bajo, de forma que el aire sale a través de las fosas nasales.

- Fricativas, constrictivas o espirantes, que se caracterizan por la aproximación de los órganos articulatorios en algún punto de la cavidad bucal sin que lleguen a tocarse. Se produce un estrechamiento sobre el que origina una fricción del aire expulsado. Acústicamente se conocen como consonantes continuas ya que no se registra ningún momento de silencio en el tiempo que dura su articulación.

- Africadas o semioclusivas, Resultan de la combinación de dos momentos articulatorios, en primer lugar se produce una oclusión que luego da paso a un estrechamiento del canal expiratorio, que permite una salida gradual, con ruido de fricción, del aire retenido por la oclusión.

- Líquidas, la articulación de la cavidad bucal presenta una mayor abertura que para el resto de las consonantes. Distinguimos dos tipos de consonantes líquidas; por un lado, laterales, el aire sale por uno o los dos lados de la cavidad oral y no por el centro como ocurre en el resto de las consonantes. Y por otro, vibrantes, su articulación se realiza con el ápice de la lengua contra los alveolos.

### Sistema consonántico español

Como apuntan Hidalgo y Quilis (2004: 146), el sistema fonológico español presenta 20 consonantes. Según la acción de las cuerdas vocales, encontramos consonantes sordas (/p/, /f/, /θ/, /t/, /s/, /tʃ/, /k/, /x/) y sonoras (/m/, /b/, /d/, /n/, /l/, /r/, /r/, /ɲ/, /j/, /ʎ/, /g/, /w/).

Sin embargo, pueden producirse sonorizaciones, proceso de asimilación de una consonante sorda a una articulación sonora o ensordecimientos, refuerzo de la energía articuladora de un sonido sonoro.

Respecto al lugar de la articulación encontramos los siguientes tipos de consonantes: bilabiales (/m/, /p/, /b/), labiodentales (/f/), interdental (/θ/), dentales (/t/, /d/), alveolares (/n/, /s/, /l/, /r/, /r̄/), palatales (/ɲ/, /j/, /ʝ/, /ʎ/) y velares (/k/, /g/, /x/, /w/).

Atendiendo al modo de articulación, distinguimos: consonantes oclusivas orales (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) o nasales (/m/, /n/, /ɲ/), fricativas (/f/, /θ/, /s/, /j/, /x/, /w/), africadas (/tʃ/) y líquidas laterales (/l/, /ʎ/) o líquidas vibrantes (simple /r/ o múltiple /r̄/).

| Modo de articulación                   |          | Lugar de articulación |     |               |     |               |     |          |     |            |     |           |     |         |     |
|--|----------|-----------------------|-----|---------------|-----|---------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------|-----|---------|-----|
|  |          | Bilabiales            |     | labiodentales |     | Interdentales |     | Dentales |     | alveolares |     | palatales |     | velares |     |
| Oclusivas                              | Nasales  |                       | /m/ |               |     |               |     |          |     |            | /n/ |           | /ɲ/ |         |     |
|  | Orales   | /p/                   | /b/ |               |     |               |     | /t/      | /d/ |            |     |           |     | /k/     | /g/ |
| Fricativas, constrictivas o espirantes |          |                       |     | /f/           |     | /θ/           |     |          |     | /s/        |     |           | /j/ | /x/     | /w/ |
| Aricadas o semiocclusivas              |          |                       |     |               |     |               |     |          |     |            |     | /tʃ/      |     |         |     |
| Laterales                              |          |                       |     |               |     |               |     |          |     | /l/        |     | /ʎ/       |     |         |     |
| Vibrantes                              | Simple   |                       |     |               |     |               |     |          |     | /r/        |     |           |     |         |     |
|  | Múltiple |                       |     |               |     |               |     |          |     | /r/        |     |           |     |         |     |
| <b>Vibración cuerdas vocales</b>       |          | Sor                   | Son | Sor           | Son | Sor           | Son | Sor      | Son | Sor        | Son | Sor       | Son | Sor     | Son |

### Sistema consonántico francés

El sistema fonológico francés cuenta con 20 consonantes. Yllera distingue (1991: 61), según la acción de las cuerdas vocales, consonantes sordas (/p/, /f/, /t/, /s/, /ʃ/, /k/) o sonoras (/m/, /b/, /v/, /n/, /d/, /l/, /z/, /ʒ/, /ɲ/, /j/, /g/, /ʁ/, /ŋ/).

Respecto al lugar de articulación destacamos los siguientes tipos de consonantes: bilabiales (/m/, /p/, /b/), labiodentales (/f/, /v/), dentales (/n/, /y/, /d/, /l/), alveolares (/s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/), palatales (/ɲ/, /j/), velares (/k/, /g/) y uvulares (/ʁ/). (Yllera, 1991:47)

El francés, en relación al modo de articulación de las consonantes, realiza una diferencia entre, por un lado, articulaciones simples, donde encontramos consonantes oclusivas orales (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/) o nasales (/m/, /n/, /ɲ/), constrictivas o espirantes no-laterales (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /j/, /ʁ/) y constrictivas o espirantes laterales (/l/). (Yllera, 1991:64)

Y, por otro, articulaciones complejas, que son el resultado de la combinación de dos puntos o dos modos de articulación. Así, si se combinan dos puntos de articulación, destacamos las consonantes labio-palatal (/ɥ/) y labio-velar (/w/). En el caso de las consonantes que combinan dos modos de articulación, distinguimos las semi-oclusivas y las semi-nasales; sin embargo esta diferencia no se emplea para fines distintivos. (Yllera, 1991:69)

Las consonantes /j/, /ɥ/ y /w/ también son consideradas como semivocales o semiconsonantes ya que su lugar de articulación se corresponde con el de una vocal; así /j/ se corresponde con /i/, /ɥ/ con /y/ y /w/ con /u/. (Yllera, 1991:62)

| Modo de articulación                  |         | Lugar de articulación |     |               |     |          |     |            |     |           |     |         |     |          |     |               |     |             |     |
|---------------------------------------|---------|-----------------------|-----|---------------|-----|----------|-----|------------|-----|-----------|-----|---------|-----|----------|-----|---------------|-----|-------------|-----|
|                                       |         | Bilabiales            |     | labiodentales |     | Dentales |     | alveolares |     | palatales |     | velares |     | Uvulares |     | Lab-palatales |     | Lab-velares |     |
| Oclusivas                             | Nasales |                       | /m/ |               |     |          | /n/ |            |     |           | /ɲ/ |         |     |          |     |               |     |             |     |
|                                       | Orales  | /p/                   | /b/ |               |     | /t/      | /d/ |            |     |           |     | /k/     | /g/ |          |     |               |     |             |     |
| Fricativas, constrictivas, espirantes |         |                       |     | /f/           | /v/ |          |     | /s/        | /z/ |           | /j/ |         |     |          | /ɣ/ |               | /ç/ |             | /w/ |
| Laterales                             |         |                       |     |               |     |          | /l/ |            |     |           |     |         |     |          |     |               |     |             |     |
| Vibración de las cuerdas vocales      |         | Sor                   | Son | Sor           | Son | Sor      | Son | Sor        | Son | Sor       | Son | Sor     | Son | Sor      | Son | Sor           | Son | Sor         | Son |

## **2.2. Diferencias entre ambos sistemas.**

Una vez realizada la descripción y clasificación de los elementos de ambos sistemas fonológicos, es necesario establecer las diferencias existentes entre ellos. Se partirá del sistema español, que será mayoritariamente el de la lengua materna de los alumnos, para analizar en qué puntos el sistema francés coincide o se aleja de él.

### **2.2.1. Sonidos vocálicos.**

La principal diferencia y donde se van a producir la mayor parte de los errores en pronunciación, la encontramos en el sistema vocálico. Esto se debe a que pasamos de un sistema con tan solo 5 vocales a otro que cuenta con un máximo de 16 unidades y un mínimo de 13.

El español destaca por la ausencia de las vocales nasales con valor fonológico; es decir, todas sus vocales son orales, mientras que en francés se establece una clara distinción entre vocales orales y nasales con valor distintivo. Por ello, es importante realizar esta diferencia cuando pronunciamos, pues este matiz nos permite diferenciar significados: no es lo mismo decir *ta* que *temps*, *tôt* que *ton*, *vais* que *vin*. No obstante, en español encontramos vocales nasalizadas cuando éstas se localizan entre dos consonantes nasales, como ocurre en las palabras *manta* y *menta*.

Por otro lado, respecto al modo de articulación, establecemos las siguientes diferencias:

- Vocales cerradas:

En español encontramos dos vocales cerradas, una anterior /i/ y una posterior /u/. En francés existen tres: una anterior /i/, una posterior /u/, similares al español, y una anterior no-labializada /y/ que no existe en español. Las vocales /i/ y /u/ son comunes, pues, a los dos sistemas, pero en francés las realizaciones de estas vocales presentan una tensión articulatoria mayor que en español. Hay que recordar que la tensión articulatoria caracteriza a todo el sistema, ya que encontramos 12 vocales en el grupo de las orales y la precisión en la articulación debe ser mayor.

- Vocales medias:

En español existen dos vocales medias: una anterior, /e/, y otra posterior, /o/. En francés, en la serie media aparece una subdivisión clara, entre vocales medias semi-cerradas (/e/, /ø/, /o/) y vocales medias semi-abiertas (/ɛ/, /œ/, /ɔ/). Destacamos la vocal /ə/, que tiende a articularse en la actualidad como /ø/, como /œ/ o como un sonido intermedio entre ellos en función de su posición en la palabra en la que figura.

Así pues, destacamos las vocales medias anteriores y labializadas (/ø/ y /œ/) y la vocal central (/ə/) como inexistentes en español. Al contrario que en francés, nuestro idioma no posee una serie anterior labializada.

En español solo existe una vocal media anterior /e/, mientras que en francés encontramos dos, /e/ y /ɛ/. Sin embargo, el fonema /e/ del español presenta diferencia entre ambos sonidos aunque no nos permite diferenciar significados como en el caso del francés (*aurai/ aurais* o *mangé/mangeais*). Así, en español la vocal /e/ es más cerrada en las palabras *pera* o *ceda* (la realización fonética de /e/ se aproxima al fonema francés /e/) que en *perra* o *ceja* (la realización fonética de /e/ se aproxima al fonema francés /ɛ/) (Alarcos, 1994: 30)

En el caso de las vocales medias posteriores francesas /o/ y /ɔ/, ocurre lo mismo que en el caso anterior, la diferencia de apertura permite distinguir significados: *côte* y *môle* se oponen a *cote* y *molle* porque sus vocales tónicas son /o/ en el primer par y /ɔ/ en el segundo. Aunque en español solo existe una vocal media posterior /o/, ésta se pronunciará más abierta o más cerrada en función del contexto fonético en el que aparezca. Así, como afirma Alarcos (1994: 31) “el fonema /o/ es más abierto en *conde, coz, rojo, ahora* que en *codo, tomo, loza, mora*”.

Así pues, podemos establecer una progresión en las principales dificultades que los alumnos tienen en relación con la pronunciación de las vocales. Los grupos a) y b) presentan mayor complejidad puesto que son vocales que no existen en su lengua materna, mientras que las vocales del grupo c) serán más fáciles de adquirir que las anteriores al tratarse de sonidos que tienen una referencia en español.



a) Vocales anteriores labializadas.

- Oral, cerrada, anterior, labializada: /y/
- Oral, semicerrada, anterior, labializada: /ø/
- Oral, semiabierta, anterior, labializada: /œ/
- Oral, media, central: /ə/

b) Vocales nasales.

- Nasal, semiabierta, anterior, no-labializada: /ɛ̃/
- Nasal, semiabierta, posterior, labializada: /ɔ̃/
- Nasal, abierta, posterior, labializada: /ɑ̃/

c) Vocales medias.

- Oral, semicerrada, anterior, no-labializada: /e/
- Oral, semiabierta, anterior, no-labializada: /ɛ/
- Oral, semicerrada, posterior, labializada: /o/
- Oral, semiabierta, posterior, no-labializada: /ɔ/

### 2.2.2. Sonidos consonánticos.

En el sistema consonántico también encontramos diferencias, aunque en menor medida que en el sistema vocálico.

Respecto al lugar de la articulación, se aprecia en francés, la ausencia de consonantes interdental (en español, /θ/) y la existencia de consonantes uvulares (/ʁ/) y labio-palatales (/ɥ/).

La principal diferencia con el español, según el modo de articulación, se da en la serie de las fricativas o constrictivas. Así, encontramos en lugar de una consonante labiodental, dos (una sorda /f/, la cual se corresponde con el español y una sonora /v/) y cuatro consonantes alveolares (dos sordas /s/ y /ʃ/ y dos sonoras /z/ y /ʒ/).

Podemos deducir que las principales dificultades que los alumnos pueden presentar se localizan en las siguientes consonantes inexistentes en su lengua materna.

- Fricativa, alveolar, sorda: /f/
- Fricativa, alveolar, sonora: /z/
- Fricativa, alveolar, sonora: /ʒ/
- Fricativa, labio-palatal, sonora: /ɥ/
- Fricativa, uvular, sonora: /ʁ/
- Fricativa, labiodental, sonora: /v/

### **2.3. Enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de FLE.**

Para que el proceso de adquisición de una buena pronunciación en francés se desarrolle de una manera adecuada consiguiendo al mismo tiempo objetivos exitosos, es necesario plantearse diferentes cuestiones acerca de la enseñanza-aprendizaje en éste ámbito. En primer lugar resulta imprescindible conocer la atención que se presta a esta cuestión actualmente, y tomar como punto de partida la realidad escolar. Así mismo, conviene saber cómo se produce este proceso de adquisición e identificar los factores y mecanismos que intervienen en el mismo. Además, es esencial conocer diferentes aspectos y principios didácticos para la puesta en práctica en el aula.

#### **2.3.1. ¿Qué lugar ocupa actualmente el ámbito de la pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera?**

Según Lauret (2007: 13), la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera ha sido, a lo largo de los años, un tema poco abordado tanto en las escuelas, por parte de los maestros, como en didáctica, por parte de los investigadores. La pronunciación de una lengua extranjera es una materia desvalorizada por la institución; la falta de formación de y de información de los maestros y la escasa presencia de la misma en los manuales de enseñanza y en los programas escolares son algunos de los factores que ocasionan este problema.

La pronunciación es una materia difícil de enseñar y de evaluar puesto que los esfuerzos realizados para su adquisición no se compensan con los resultados obtenidos. Esto puede deberse a que este aspecto se trabaja desde una perspectiva tradicional y se emplean estrategias poco productivas, como por ejemplo llevar al aula ejercicios para establecer correspondencias entre grafía y sonido, como pueden ser ejercicios de lectura en voz alta, en lugar de enseñar a los alumnos, en primer lugar a adquirir esos sonidos. (Lauret, 2007:13)

Además, la pronunciación es una materia “variable”, es decir, cambia a lo largo del tiempo. Será entonces necesario establecer unas bases sobre lo que se va a enseñar que deben ser lo más neutras posibles. Así mismo, abarca varias dimensiones de la lengua, entre ellas, la cultura y la identidad (acento) lo que complica la unanimidad de lo que se enseña. (Lauret, 2007:14)

Detey *et al.* (2016: 35), destacan la relevancia de la formación que tienen o reciben los docentes respecto a este aspecto de la enseñanza, puesto que son ellos los encargados de transmitir tanto la importancia de tener una pronunciación correcta para comunicarse como de conseguir dicha adquisición.

Es necesario mencionar la influencia del enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación. El objetivo principal de este enfoque, como su nombre indica es la comunicación, es decir, el uso de la lengua como herramienta principal para comunicarnos. Únicamente se concede importancia a la pronunciación cuando ésta interrumpe la transferencia del mensaje, de modo que solo se hace hincapié en la pronunciación cuando los alumnos pronuncian una palabra erróneamente y como consecuencia el mensaje no se entiende. En resto de los casos, es decir, cuando los alumnos pronuncian de manera incorrecta pero el mensaje ha sido comprendido, no se le da importancia a este aspecto. (Lauret, 2007:37)

Precisa Lauret (2007: 37) que el objetivo del enfoque comunicativo no es conseguir una pronunciación lo más parecida a la de los hablantes nativos, sino que ésta no suponga un obstáculo en la comunicación. Se concede más importancia al sentido que a la forma del mensaje, es decir, lo más importante es qué se dice en los discursos, no cómo se dice. Lo que ocasiona que los alumnos no le den importancia a pronunciar correctamente y como consecuencia el nivel que tienen en este aspecto.

A pesar de que el enfoque comunicativo no ha beneficiado la adquisición de una buena pronunciación, sí ha contribuido positivamente a una mejora en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde que los niños comienzan a aprender el francés como lengua extranjera, el aprendizaje se realiza mediante canciones, juegos, conversaciones, rutinas orales... con diferentes metodologías y estrategias que permiten formar personas capaces de comunicarse en un contexto real (finalidad de la lengua según el enfoque comunicativo). En ningún caso debemos olvidar que tener una pronunciación correcta es un punto calve para conseguir una buena competencia oral de la lengua.

### 2.3.2. ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación?

Detey *et al.* (2016: 85), afirman que el proceso de adquisición de una buena pronunciación en lengua extranjera se centra tanto en aprender a percibir como a producir un nuevo sistema sonoro.

Dicho proceso es progresivo, desde una primera sensibilización del oído, familiarización con esos nuevos sonidos inexistentes en la lengua materna del aprendiente hasta una toma de consciencia de los códigos lingüísticos de la otra lengua. (Patéli, 2007: 92)

Según Patéli (2007: 92), para comenzar a trabajar esta competencia es necesario un “entrenamiento del oído” del aprendiente. Éste debe tomar consciencia de esos sonidos desconocidos para él, aprender a discriminarlos e interiorizarlos en su corpus mental para finalmente producirlos. Para que esto se produzca con éxito, es necesario, por un lado, deshacerse de ciertos hábitos articulatorios adquiridos y empezar de cero, es decir, volver a adquirir todo un sistema fonológico diferente. Hay que enseñar a percibir esos sonidos, ya que en un primer momento, el aprendiente es “sordo” a muchos de ellos.

Como se ha mencionado anteriormente, en dicho proceso de adquisición intervienen dos mecanismos ligados: percepción (aquello que se escucha) y producción (aquello que se dice), sin embargo es necesario destacar algunos aspectos. A pesar de ser dos procesos dependientes, se puede percibir “globalmente” un mensaje aun cuando no se haya identificado todos los elementos del mismo, gracias a nuestro conocimiento lingüístico previo, el contexto y los elementos ausentes del mensaje. Sin embargo, no se puede producir “globalmente” ya que los enunciados deben ser construidos en su totalidad. Por ello es necesario tener en cuenta estos dos conceptos como independientes a la hora de aprender a pronunciar. (Detey *et al.*, 2016: 88)

Así mismo, se pueden distinguir varios niveles de aprendizaje que tienen como objetivo la adquisición de una buena pronunciación. A lo largo de la experiencia práctica, nos vamos a centrar principalmente en uno de ellos, la oposición de fonemas que permiten construir el léxico, por ejemplo, la oposición entre los fonemas /ɛ/ y /ã/ permite distinguir entre las palabras *blond* et *blanc*. (Detey *et al.*, 2016: 85)

En clase de lengua extranjera uno de los objetivos será enseñar a los alumnos a comunicarse y a desenvolverse en la lengua (como bien predica el enfoque comunicativo). Para ello habrá que motivar a los alumnos a hablar proponiendo tareas enfocadas al cumplimiento de dicho objetivo. Sin embargo, hay que tener presente la importancia de la pronunciación, cómo son emitidos dichos mensajes que producen los alumnos, es decir, la forma. (Detey *et al.*, 2016: 222)

Trabajar la vertiente oral de una lengua supone abordarla en todos sus aspectos, desde la producción y comprensión hasta la adquisición de una pronunciación correcta ya que para que se dé un proceso comunicativo es necesario que los dos interlocutores se entiendan y una mala pronunciación puede dificultar la comprensión del mensaje. Es por ello por lo que es necesario que los alumnos tomen consciencia de que no es suficiente con hablar, sino que hay que hablar correctamente, es decir, pronunciando los sonidos lo más parecido posible a como lo haría una persona nativa.

### **2.3.3. ¿Qué factores influyen en la adquisición de una buena pronunciación?**

Según Detey *et al.*, (2016: 86), en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, en este caso el francés, es necesario tener en cuenta una serie de factores que influyen en su adquisición. Entre ellos destacamos los siguientes: edad de inicio del aprendizaje, tiempo dedicado a la práctica de la lengua extranjera, porcentaje de utilización de la lengua materna y de la lengua extranjera durante el aprendizaje y la motivación.

Patéli (2007: 93) afirma que para llevar a cabo con éxito el proceso antes mencionado (aprendizaje de un sistema fonológico nuevo), será necesario dirigirnos a un público receptivo y dispuesto a realizar ese cambio. Es por ello por lo que la edad a la que se inicia dicho aprendizaje será uno de los factores determinantes para dicha adquisición. La percepción, reproducción y producción de un nuevo sistema fonológico se ve favorecida cuando nos encontramos con un público que capta y produce más fácilmente. Así mismo, para la producción de dicho sistema es necesario que los órganos fonadores estén predispuestos a pronunciar sonidos desconocidos.

Es por eso por lo que el trabajar con niños entre 6 y 11 años será más beneficioso, ya que se encuentran en una etapa evolutiva que beneficia la percepción y la producción de los sonidos. Gracias a que sus órganos fonadores están muy estimulados, habituados y más disponibles a dicha adquisición. (Patéli, 2007: 93)

Si bien a esta edad, en la etapa de Primaria, el proceso de adquisición de una pronunciación correcta se produce más rápidamente de acuerdo a la capacidad de los alumnos; “los niños son como esponjas”, todo lo que oyen lo aprenden, lo retienen y lo producen con facilidad, también habrá que tener en cuenta las estrategias empleadas para ello. Los niños todavía no están capacitados para entender explicaciones “muy teóricas” al respecto, tales como las descripciones realizadas en el primer punto del trabajo. (Patéli, 2007: 94)

Por el contrario, en la etapa de secundaria, dicha explicación puede ayudar al alumnado a tener más claro y a tomar consciencia de lo que supone aprender a pronunciar esos nuevos sonidos. Así mismo, encontramos algunas dificultades ocasionadas por la etapa evolutiva y cognitiva en la que se encuentran estos alumnos, debidas principalmente a los cambios que se producen en su organismo. Ya no son niños y no tienen esa facilidad para el aprendizaje que se ha comentado anteriormente, sin embargo tampoco son adultos, los cuales presentan más rechazo para este aspecto. (Patéli, 2007: 94)

En esta franja de edad, las actividades de percepción y discriminación son más costosas debido a que los alumnos poseen un alto grado de adquisición de su lengua materna. Además, es a esta edad donde se aprecian esos “malos hábitos” en pronunciación; es decir, aquellos errores que cometen nuestros alumnos en pronunciación debido a un mal aprendizaje anterior. Las labores de corrección se dificultan, debido a lo complicado que resulta deshacerse de algo que ya ha sido interiorizado a lo largo de los años y a la capacidad del aprendiente de volver a aprender sonidos nuevos. (Patéli, 2007: 94)

Detey *et al.* (2016: 86) destacan como factores determinantes el tiempo dedicado a la práctica de la lengua extranjera y la cantidad de uso de la L1 y la L2 para conseguir una rápida y correcta adquisición y un acento lo más parecido posible al de un hablante nativo. Cuando antes sea aprendida la lengua (factor edad mencionado anteriormente), mayor sea el uso de la misma y menor el de la L1, más posibilidades habrá de conseguir el objetivo de manera exitosa.

Finalmente cabe destacar el factor motivacional, que es esencial debido al plano de la lengua en el que nos encontramos. Wachs (2011: 184) afirma que para enseñar a pronunciar no es suficiente con tener los conocimientos lingüísticos específicos sino también hay que prestar atención a los factores de índole emocional, o en otras palabras la motivación de los alumnos ante la tarea.

Wachs (2011: 185), apoyándose en la descripción de Schumann, distingue varios tipos de motivación. Integradora cuando el aprendiente se siente integrado en la cultura que aprende. Asimiladora, el hablante es considerado como un miembro más de la comunidad que aprende esa lengua; en esta ocasión se busca una pronunciación lo más parecida posible a la de un hablante nativo. Suele ser el caso de los niños que adquieren su lengua materna. E instrumental, el aprendiente tiene un objetivo concreto, por ejemplo profesional. La falta de motivación puede deberse a, por un lado la concepción que los aprendientes tengan sobre la lengua que van a adquirir y por otro, la falta de confianza en sí mismos para abordar el aspecto oral de la lengua, lo que en muchas ocasiones se traduce como “temor a hablar mal en clase”.

Aprender la pronunciación de una lengua extranjera supone deshacerse de numerosos hábitos y aceptar cambios, es decir, hay que tener la capacidad de olvidar para aprender. Por ello, la motivación es un factor esencial en este dominio, puesto que es necesario una mayor predisposición y gusto por lo que se aprende cuando tenemos que hablar que cuando nos comunicamos de manera escrita. (Wachs, 2011:186)

#### **2.3.4. Influencia de la L1 o lengua materna.**

Detey *et al.* (2016: 88-89) proponen en su obra una serie de mecanismos relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, entre ellos destacamos la noción de interferencia.

El aprendiente utiliza el sistema fonético-fonológico de su lengua materna como punto de partida para la adquisición de la lengua extranjera. Este tratará de transferir las unidades (los fonemas) y los procesos de su lengua materna al sistema que está construyendo, el de la lengua extranjera. Distinguimos dos tipos de transferencias: positivas y negativas.

Las transferencias positivas, tienen lugar cuando el uso de una categoría de la lengua materna en lengua extranjera tiene un fin correcto. Por ejemplo, la pronunciación de [a] del español y la [a] del francés. Las transferencias negativas se producen a causa del uso erróneo de una categoría de la lengua materna en lengua extranjera. Por ejemplo, la pronunciación de [u] por la [y] francesa.

En el caso de las transferencias negativas distinguimos tres tipos: transferencias simples, una categoría de la L1 reemplaza una categoría en L2 de manera inapropiada, por

ejemplo la [r] en español por la [ʁ] francesa. Transferencias divergentes, la L2 posee varias categorías mientras que la L1 únicamente posee una, por ejemplo, [b] del español, en francés encontramos [b] y [v]. Transferencias convergentes, la L1 tiene varias categorías donde en la L2 únicamente encontramos una, por ejemplo, en español existen los sonidos [b] y [β] que corresponden al fonema /b/ mientras que en francés el fonema /b/ solo conoce una realización oclusiva.

El mayor problema de los aprendientes es percibir y producir contrastes fonético-fonológicos nuevos, con el fin de establecer un nuevo sistema con sus categorías. Es por ello que debemos destacar la noción de “distancia” (acústica, perceptiva y articuladora), real o percibida por el aprendiente entre los sonidos de la L2 y sus categorías en la L1; ésta influirá en su aprendizaje.

### **2.3.5. ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta para la enseñanza de la pronunciación?**

Detey *et al.* (2016: 227-228), presentan una serie de aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de una buena pronunciación en francés.

- La enseñanza de la pronunciación no se centra en la enseñanza de la fonética, ya que éste término hace referencia a la disciplina académica que se dedica al estudio científico de los sonidos del lenguaje. No obstante, es cierto que tanto la fonética como la fonología son dos disciplinas que deben ser conocidas por los docentes, ya que éstas ayudarán a encontrar las posibles dificultades que tengan los aprendientes (como se ha comentado anteriormente) y a solucionarlas.

- La enseñanza de la pronunciación no se debe llevar a cabo con técnicas únicamente de corrección a los alumnos sino que es necesario trabajarla desde una perspectiva más amplia, como por ejemplo mediante la realización de ejercicios para aprender a discriminar o a pronunciar los sonidos. Aunque con estas prácticas también es necesario corregir puesto que en la corrección está la perfección, éstas no se deben poner en práctica únicamente cuando no se comprende lo que dicen los alumnos. Así pues, no se trata únicamente de ser capaz de pronunciar, lo que se entiende por articular correctamente los sonidos (esto puede conseguirse puntualmente con ejercicios de ensayo-error), sino de aprender e interiorizar un sistema fonológico que está ligado a su vez con la morfología y las relaciones fonema-grafía.



- La enseñanza de la pronunciación no se reduce únicamente a la producción de los sonidos sino también a la percepción de las palabras. No solamente porque una buena percepción supondrá una buena producción posterior sino también porque de esta manera se trabajar los dos componentes de la competencia lingüística: comprensión y producción.

- La enseñanza de la pronunciación no está separada del léxico o de la gramática. La distinción entre dos palabras se da en el aspecto semántico y oral, no es lo mismo *blanc* que *blond*, y también en el morfológico *plein/ pleine*. Una pronunciación incorrecta de una palabra puede producir una confusión de términos, de significado, y por tanto del sentido del mensaje.

### **2.3.6. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación.**

Detey *et al.* (2016: 228-232) plantean los siguientes principios didácticos para el trabajo de la pronunciación en francés:

- Trabajar la percepción ayuda al desarrollo de la producción. Es necesario proponer tareas de percepción (segmentación, discriminación e identificación) y de producción (repetición, transformación y oralización). Para ello se debe seleccionar un input cuantitativo, con numerosos ejemplos, y otro cualitativo, ajustado a las necesidades de los aprendientes.

- Trabajar aspectos concretos, estableciendo una progresión, de lo más sencillo a lo más complejo. Se puede comenzar a trabajar con palabras sencillas y cercanas a los alumnos, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, las más utilizadas y conocidas para ellos, pero que al mismo tiempo sean fáciles de trabajar. Por ejemplo, si queremos trabajar el sonido [y], podremos comenzar con palabras como *tu* o *du*, que son frecuentes y tratan únicamente el sonido [y] ya que las consonantes se pronuncian de manera similar en español. No trabajaremos con palabras como *rue*, que puede tener una dificultad añadida, la pronunciación del sonido [ʁ] francés, que difiere del español; entonces nuestro objetivo de pronunciar [y] puede verse dificultado o desviado.

- Establecer una progresión a varios niveles, desde la palabra hasta la frase. De esta manera se crearán relaciones entre forma y sentido en las tareas de aprendizaje orientadas a la realización de interacciones comunicativas.

- Trabajar la relación con el ámbito escrito. En un primer momento, conviene evitar el plano escrito ya que, sobre todo en el caso del francés, lengua donde la ortografía no es

transparente, es decir, no se pronuncia todo lo que está escrito, puede ocasionar dificultades. Las representaciones ortográficas pueden traer confusiones e interferencias con la L1, por ejemplo, en el caso del francés y los sonidos [y] y [u], si un estudiante español, lee la palabra *tu*, uno de los principales errores que encontraremos en la producción será la confusión y sustitución del sonido [y] por el sonido [u] debido a la grafía “u”.

Sin embargo, una vez que tengan adquirido el sonido, es decir, sepan discriminarlo de manera auditiva y pronunciarlo, es necesario que establezcan relaciones entre la grafía y el sonido ya que la mayoría de los errores en pronunciación se producen al leer textos escritos.

- Adaptar la estrategia de enseñanza al perfil del aprendiente y al tipo de dificultad. El aprendiente es considerado como un sujeto “sordo” ante ciertos sonidos de la lengua extranjera. Es necesario, en primer lugar, realizar un diagnóstico para evaluar las dificultades que tienen los alumnos y donde se localizan: influencia de la L1 o de la ortografía, percepción errónea del estímulo, carencia de relación entre la L1 y la L2, problema motriz articulatorio... Según este diagnóstico previo, se seleccionará la estrategia de remediación más adaptada posible a esas necesidades de los aprendientes.

- Responsabilizar a los aprendientes, utilizando técnicas como la motivación. La pronunciación, en el plano de aprendizaje de una lengua extranjera, abarca una dimensión emocional, más fuerte que en el caso del plano léxico o gramatical. Esto se debe a que está ligada a la voz y a la identidad de la persona. El control de la pronunciación es más flexible y automático que el control del léxico o de la gramática y eso porque la pronunciación lleva consigo una cantidad importante de información. Por ello, es más difícil, tanto para el aprendiente como para el profesor, corregir la pronunciación que corregir la elección del léxico o de la gramática en un enunciado. Así mismo, el docente a la hora de corregir a los alumnos deberá tener “más tacto”, y emplear otras estrategias, motivando siempre al aprendiente y dándole valor a la pronunciación en los procesos comunicativos.

## **2.4. Recorrido de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del francés como lengua extranjera.**

En este apartado se va a exponer un breve recorrido a través de la historia de la enseñanza-aprendizaje del francés por las diferentes etapas metodológicas, haciendo hincapié en la adquisición de una buena pronunciación. Según Wachs (2011) encontramos diferentes momentos a lo largo de la enseñanza del francés como lengua extranjera: metodología tradicional, directa, audio-oral, método SGAV y finalmente el enfoque comunicativo y la perspectiva accional.

La enseñanza del francés como lengua extranjera en España fue tardía en relación con el resto de países vecinos. Esto es debido a las características políticas y sociales y a las relaciones establecidas entre ambos países.

La metodología tradicional se llevó a cabo desde principios del siglo XVI. Esta se centró principalmente en la enseñanza de la gramática y vocabulario empleando como recurso principal la traducción. El aprendizaje de la lengua se realiza mediante la traducción de textos literarios, es por ello que también se conoce el método “gramática-traducción”. Respecto a la pronunciación se realizan ejercicios de lectura en voz alta; la enseñanza se centra en señalar las diferentes realizaciones fonéticas de las letras atendiendo a su posición en la sílaba y en la palabra.

En la segunda mitad del siglo XIX, aparece un nuevo método de enseñanza-aprendizaje conocido como el método directo, el cual rompe con los esquemas tradicionales anteriores. Este método trabaja la lengua desde una perspectiva oral, afirmando que una lengua extranjera se puede adquirir de la misma forma que lo hacemos con la lengua materna, por imitación. Una buena pronunciación se logrará, entonces, por imitación, escucha continua y reproducción de los sonidos. Para ello no es necesario enseñar a pronunciar, basta solamente con escuchar y discriminar los sonidos. Se da la oportunidad a los aprendientes de que escuchen la lengua extranjera, haciendo referencia a los nuevos sonidos inexistentes en su lengua materna.

Como contraposición al método directo, en los años 50, en América del Norte surgió un nuevo movimiento conocido como audio-oral, debido a la influencia de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas de la época, como el conductismo de Skinner. Esta metodología se centra en la importancia de la lengua hablada desde un punto de vista

mecánico y repetitivo, estableciendo estas estrategias como esenciales para la adquisición de una buena pronunciación.

El conductismo, ha permitido tener en cuenta un hecho fundamental en la pronunciación: la lengua materna se pronuncia de manera automática, es decir, los gestos realizados son producidos inconscientemente. De esta manera, se afirma que para adquirir una buena pronunciación es necesario adoptar la noción de hábito.

Es en este momento cuando se comienza a reflexionar y a establecer una comparación entre las diferencias y las similitudes de la lengua materna y la lengua objeto de estudio; afirmando que los elementos similares serán más fáciles de enseñar y de aprender que aquellos diferentes o inexistentes en la nueva lengua. De esta manera se podrán prever posibles dificultades en el aprendizaje, trabajando estos aspectos para garantizar el éxito.

A principios de los años 50, permanece en auge un nuevo método conocido como SGAV (Estructuro-global Audiovisual), el cual es influenciado por la situación, el francés tenía que ser difundido. El objetivo es aprender a hablar y a comunicar en situaciones de la vida cotidiana. El método SGAV, se centra en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación y elabora un sistema denominado “verbo-tonal” el cual permite explicar que los aprendientes de una lengua extranjera son sordos a ciertos sonidos nuevos. La adquisición de una buena pronunciación se realiza mediante la escucha y el visionado de diálogos filmados. Sin embargo, surge un problema, la lengua es presentada de una forma artificial.

A finales de los años 70, la didáctica de las lenguas comienza a interesarse en las necesidades lingüísticas de los aprendientes, concibiendo un nuevo movimiento metodológico denominado enfoque comunicativo. Dicho enfoque se orienta principalmente a aprender a hablar y a comunicar en situaciones de la vida real, es por ello por lo que se concede notable importancia a la escucha de la lengua de los hablantes nativos.

Destaca la relación entre los términos percepción y producción, el aprendiente no podrá reproducir aquellos sonidos que no llega a percibir correctamente. Es por ello por lo que es necesario crear contextos que favorezcan la correcta percepción de los sonidos, de manera que se facilite la comprensión y por lo tanto la futura producción. En la enseñanza de dichos sonidos será necesario escoger ejemplos claros, estableciendo gradaciones en la dificultad de la adquisición.

A través de lo que acabamos de ver podemos hacernos una breve idea del papel que ha tenido la pronunciación del francés como lengua, así como los progresos que se han establecido a lo largo de los años.

Analizar estos aspectos es esencial para conocer el punto en el que nos encontramos actualmente de cara a favorecer en las aulas la adquisición de una buena pronunciación por parte de los alumnos en la Educación Primaria.

### **2.5. Experiencia personal.**

Además de conocer la perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en francés actualmente y a lo largo de la historia, es necesario mencionar cómo funciona la práctica en el aula en relación a este aspecto.

Para ello, se va a exponer una pequeña muestra de la realidad escolar en relación a la pronunciación del francés en la asignatura de lengua extranjera en la Educación Primaria. Nos centramos en el CEIP Lucien Briet, colegio bilingüe español-francés. Dicho centro oferta la asignatura de FLE (Francés Lengua Extranjera) y diferentes materias a lo largo de la escolarización primaria que son impartidas en dicho idioma. Así pues, los alumnos están en contacto con el idioma no solo en la asignatura de francés, en la cual se imparten contenidos referentes al aprendizaje de dicha lengua (vocabulario, gramática, cultura), sino también en aquellas materias en las cuales el idioma se emplea como medio de comunicación.

Dicha enseñanza es beneficiosa para la pronunciación de un idioma puesto que los alumnos están constantemente en contacto con estímulos orales, lo cual influye positivamente en la producción. Además, para comunicarse en dichas materias tanto de manera oral como escrita únicamente se puede emplear en francés. Esto les obliga a emplear la lengua como algo real, en una situación de comunicación.

En relación con lo observado en el aula, se puede destacar que los alumnos tienen mejor producción oral en las asignaturas impartidas en francés que en la propia asignatura de francés. Esto puede deberse a la forma en la que se emplea la lengua, simplemente como medio de comunicación lo que permite a los alumnos tener únicamente estímulos orales.

Por otro lado, es necesario mencionar la evolución de los alumnos en relación a la pronunciación en francés a lo largo de su escolarización. En Infantil y en los primeros

cursos de Primaria los estímulos de aprendizaje son auditivos; es decir, los niños aprenden a producir los sonidos por imitación. Se puede decir que, a su nivel, tienen una buena pronunciación en francés. A medida que avanzan en contenidos y que adquieren su lengua materna correctamente, el estímulo de aprendizaje de la lengua extranjera comienza a ser escrito, es decir, se introduce de la grafía. Es entonces cuando encontramos la mayoría de los errores.

Los alumnos comienzan a tener errores serios en pronunciación cuando se introduce la lectura en francés. Estos han aprendido a pronunciar las palabras por imitación y repetición, fijándose en los maestros que son sus modelos. Como consecuencia de este método de aprendizaje tienen serias dificultades en asociar las grafías al sonido correspondiente; teniendo lugar interferencias con su lengua materna.

En lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación, cabe destacar que esta tarea se basa fundamentalmente en la corrección. No se dedica tiempo en la asignatura de francés a la enseñanza de la pronunciación ni al aprendizaje de los sonidos.

No obstante, es cierto que se da mucha importancia al ámbito oral, ya que la forma de enseñar la lengua extranjera se centra en el enfoque comunicativo y la perspectiva accional fundamentalmente, dando más importancia al sentido que a la forma del mensaje. Se motiva a los alumnos a que hablen y no se les corrige demasiado la manera en que pronuncian con la finalidad de no desmoralizarlos o avergonzarlos por su pronunciación y que no se atrevan a volver a hablar por temor a hacerlo mal.

Esta metodología tiene consecuencias positivas y negativas. Respecto a las primeras, dichas metodologías ayudan a que los alumnos desarrollen habilidades para hablar en francés y entiendan que el aprendizaje de la lengua tiene una finalidad: comunicarse. Sin embargo, al darle únicamente importancia al mensaje que se transmite, es decir, al sentido de lo que se dice sin importar cómo se hace (sin tener en cuenta la forma) se deja a un lado la importancia de tener una pronunciación correcta.

La única manera en la que se trabaja la pronunciación en francés es mediante la corrección. Ésta, se lleva a cabo mediante la repetición correcta de las palabras; es decir, cuando tenemos un caso donde el alumno ha pronunciado incorrectamente alguna palabra, el profesor la dice bien pronunciada y el alumno debe repetirla. En ningún caso se les explica a los alumnos el porqué de su error ni se les hace entender que dicho sonido

se pronuncia de esa manera ni las diferencias que presenta con el sonido que ha pronunciado en su lugar.

Los aspectos que más se corrigen debido a la pronunciación son aquellos sonidos que al pronunciarlos erróneamente dificultan la comprensión del mensaje o los conducen a error. Por ejemplo, se hace mucho hincapié en la diferencia entre singular (“le” [ə]) y plural (“les” [e]) y las consonantes finales que no se pronuncian, entre otros.

Así pues, la realidad observada en las aulas muestra claramente el problema en el que nos encontramos, siendo a su vez, una de las principales causas del mismo.

### **3. Experiencia práctica.**

#### **3.1. Hipótesis y punto de partida.**

Una vez realizada la comparación del sistema fonético francés y español, establecidas las diferencias esenciales en relación a la pronunciación de los sonidos y analizada la realidad escolar, se plantea la siguiente hipótesis: los errores que cometen los alumnos a la hora de pronunciar correctamente en francés se localizan fundamentalmente en aquellos sonidos franceses que no existen en español.

Para verificar dicha hipótesis se va a proponer una experiencia práctica en el aula. Así mismo se pretende analizar dónde se localizan y cómo se producen los errores.

En primer lugar, para realizar la experiencia práctica es necesario plantearse dos cuestiones: ¿dónde la vamos a realizar? y ¿cómo vamos a hacerlo? La respuesta la encontramos en los puntos siguientes.

#### **3.2. Contexto de la experiencia práctica.**

La puesta en práctica se ha llevado a cabo en el colegio Lucien Briet donde he tenido la oportunidad de realizar prácticas escolares en la asignatura de francés pudiendo observar la realidad escolar referente a este tema y realizar esta intervención. El centro es de carácter público bilingüe español-francés y se localiza en Zaragoza.

El aula que se ha tomado como muestra, corresponde al nivel de 5º de Primaria, es decir alumnos de entre 10 y 11 años. Cabe destacar que los alumnos llevan estudiando el francés como lengua extranjera desde 1º de Infantil y que su exposición actual a la lengua es de 1'30 horas en la asignatura de francés lengua extranjera y 3'45 horas en la asignatura de ciencias.

Se ha contado con la colaboración de 5 alumnos de dicha clase que han sido elegidos no tanto por su dominio de la lengua, como por su predisposición ante la tarea y algunas características personales que los diferencien del resto (responsabilidad, participación, buen comportamiento...).

#### **3.3. Desarrollo.**

Se establecen cuatro fases de operación.



### 3.3.1. Fase 1: reflexión y selección.

Teniendo en cuenta la comparación realizada entre los sistemas fonológicos francés y español y las diferencias establecidas, se realizó una recopilación de sonidos franceses que pudieran ocasionar a los alumnos cierta dificultad a la hora de pronunciarlos. Los sonidos elegidos fueron los siguientes:

| Vocales   | Consonantes                           |
|---|---------------------------------------|
| - Oral, cerrada, anterior, labializada: [y].          | - Fricativa, labiodental, sonora: [v] |
| - Oral, semicerrada, anterior, labializada: [ø].      | - Fricativa, alveolar, sorda: [ʃ]     |
| - Oral, semiabierta, anterior, no-labializada: [ɛ].   | - Fricativa, alveolar, sonora: [z]    |
| - Oral, semiabierta, anterior, labializada: [œ].      | - Fricativa, alveolar, sonora: [ʒ]    |
| - Oral, semiabierta, posterior, labializada: [ɔ].     | - Fricativa, uvular, sonora : [ʁ]     |
| - Nasal, semiabierta, anterior, no-labializada: [ɛ̃]. |                                       |
| - Nasal, semiabierta, posterior, labializada: [ɔ̃].   |                                       |
| - Nasal, abierta, posterior, labializada: [ɑ̃].       |                                       |

Una vez creado este primer “corpus de errores” posible, era necesario escoger una disciplina oral que permitiera detectarlos en los alumnos. Se escogió la lectura ya que, teniendo en cuenta la experiencia en el colegio, ésta permitía un análisis de errores teniendo en cuenta como pronuncian los alumnos, correcta o erróneamente, los sonidos que han sido seleccionados con una intención clara. Mientras que si se empleaba una disciplina oral como es la conversación, por ejemplo, era necesario tener en cuenta otros factores tales como la improvisación.

Se pretendió crear una situación cómoda para los alumnos con la finalidad de que éstos pronunciaran lo más parecido a como lo hacen en su día a día en el aula. Así mismo, la forma en que lo hicieran sería según los conocimientos que ellos tienen acerca de pronunciar sonidos en francés y no por imitación.

Cabe señalar que, como se ha apuntado anteriormente, es a la hora de leer un texto en voz alta, cuando los alumnos cometen más errores en la pronunciación. Se ha pretendido detectar todos los errores posibles que se puedan cometer con la finalidad de poner solución a este problema.

Una vez elegidos los sonidos que se querían analizar y la forma en la que se iba a poner en práctica, se escogieron diferentes palabras y se formó una batería de frases en las cuales se tuvo en cuenta la oposición de ciertos sonidos que pueden confundirse al pronunciarlos. En cada frase se hace hincapié en unos sonidos en concreto, aunque aparezcan otros que también serán analizados posteriormente.

| Frases                                      | Oposición de sonidos             | Otros sonidos        |
|---|----------------------------------|----------------------|
| Je n'avais pas peur de ses yeux.            | - [œ] / [ø]<br>- [e] / [ɛ] / [ə] | - [v], [ʁ], [ʒ], [j] |
| Ma mère a regardé le film.                  | - [e] / [ɛ] / [ə]                | - [ʁ]                |
| Vous avez bu du vin ?                       | - [y] / [u]    - [v] / [b]       | - [ɛ̃]               |
| Tu peux courir deux kilomètres ?            | - [y] / [u]                      | - [ɛ], [ø]           |
| J'ai choisi le coussin orange.              | - [ʃ] / [ʒ]    - [s] / [z]       | - [ɑ̃], [ʁ], [ə]     |
| J'ai passé à côté de ma maison.             | - [s] / [z]    - [e] / [ə]       | - [ɔ̃], [ə]          |
| Il est mort à cause de l'eau polluée.       | - [o] / [ɔ]    - [e] / [ə]       | - [z], [y]           |
| Je mange des croissants pendant la journée. | - [e] / [ə]                      | - [ɑ̃], [ʁ], [ʒ]     |
| Comment choisir un bon vin blanc ?          | - [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃]             | - [ʃ], [z], [v]      |

En la composición de las frases también se ha tenido en cuenta otros factores: sencillas, claras y que las palabras o que la idea que se exprese sean fáciles de comprender por los alumnos con la finalidad de crear una motivación ante la tarea y facilitar la atención durante un periodo de tiempo concreto.

### 3.3.2. Fase 2: desarrollo en el aula.

La lectura de las frases y la recopilación de los errores, se llevaron a cabo durante los 15 minutos anteriores al recreo. La hora escogida fue acordada por la profesora de los alumnos, ya que podría ser una actividad que los alterara, puesto que tienen que salir del aula. Es necesario tener en cuenta la influencia del momento en el que tuvo lugar la puesta en práctica de la actividad, ya que los alumnos se encontraban algo cansados antes del descanso. Se decidió realizar una única intervención para garantizar que las condiciones fueran las mismas para todos los alumnos y en general en toda la puesta en práctica de la recopilación de los datos.

Se pretendió que los alumnos estuvieran cómodos durante el desarrollo de dicha actividad. Para ello, se les explicó que iban a colaborar en un trabajo para la universidad y que debían ser responsables y hacerlo lo mejor posible, que no se pusieran nerviosos y que actuaran con normalidad. A continuación se les comentó en qué consistía la actividad: debían leer una serie de frases, no pasaba nada si no entendían lo que ponía, simplemente debían concentrarse en la lectura y en pronunciar correctamente.

En un primer momento, se leyeron las frases en voz alta para que comprobaran que era un ejercicio muy simple y se les dejó 2 minutos para que las pudieran leer en voz baja de manera individual. La lectura se llevó a cabo de tres formas distintas: la primera, debían leer una frase cada uno hasta que se hubieran leído las 9 propuestas. Esto se realizó como prueba para ellos, pero de cara al análisis ha tenido la misma validez que el resto. La finalidad de esta primera grabación ha sido una toma de contacto: con la lectura, con los sonidos y con la forma de realizar la actividad entre todos.

La segunda vez, cada alumno debía leer tres frases seguidas. Esto permitió que pudieran concentrarse durante un periodo de tiempo más largo en la actividad, pero sin llegar a cansarse. La tercera vez, los participantes debieron leer una frase cada uno durante un intervalo corto de tiempo. Y cuando se consideró que la cantidad y la calidad de la grabación era la adecuada se les indicó que parasen. Lo anterior se llevó a cabo, de esa manera, con la finalidad de hacer el ejercicio de lectura más dinámico y ameno para ellos, puesto que ya llevaban un periodo de tiempo considerable realizando la tarea, pero aun no era suficiente la cantidad de grabación que se tenía para analizar.

Cabe destacar que se ha querido llevar al aula esta actividad de la manera más normal y cotidiana posible, por ello se realizó la lectura de las frases todos juntos, estableciendo diferentes turnos de palabra para cada uno. Esto permitió, por un lado que no tuvieran vergüenza al leer en voz alta, ni presión de ningún tipo, al ver que era una actividad de clase junto con sus compañeros, y por otro que estuvieran concentrados en la lectura de sus frases y no se fatigaran demasiado con el ejercicio. Se intentó que el cansancio o el posible aburrimiento por la repetición no fueran factores que influyeran notablemente.

Finalmente, me gustaría hacer referencia a la buena acogida que tuvo por parte de los alumnos la actividad planteada a pesar de que tras explicar en qué consistía la actividad, comentaron que la tarea de leer en voz alta no era de sus favoritas. Sin embargo, rápidamente tomaron consciencia de la importancia de realizarla correctamente.

### 3.3.3. Fase 3: análisis de errores

Una vez obtenidas las grabaciones de los alumnos se procedió a su análisis. Para ello se crearon una serie de tablas teniendo en cuenta diferentes aspectos.

Tabla 1

Se propone una relación entre los participantes y el número de veces que leen cada frase. En algunos casos los participantes pronunciaron la misma frase en varias ocasiones, esto permitió observar si se ha pronunciado de la misma manera en cada una de las ocasiones o se han tratado de errores o aciertos puntuales de manera individual. Cabe destacar que esto es simplemente una ayuda para realizar el análisis, los aciertos o errores individuales no se van a tener en cuenta ya que es más importante el resultado general. Cada frase se leyó 6 veces y cada participante leyó una media entre 9 y 12 frases, repitiendo estas, como mucho, dos veces.

|              | Frases |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Participante | 1      | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  |
| A            | XX     | X  |    | XX | XX | XX |    |    |    |
| L            |        |    | X  | XX | X  | X  | XX | XX | X  |
| N            | X      | X  | X  |    | XX | XX | XX | X  | XX |
| R            | XX     | XX | XX |    | X  | X  | X  | X  | X  |
| S            | X      | XX | XX | XX |    |    | X  | XX | XX |

Tabla 2

Se presenta la relación entre los sonidos estudiados, las palabras en las que aparecen y las veces que se repite el sonido, en total, a lo largo de la grabación. Cabe destacar que algunas palabras se repiten a lo largo de la batería de frases. Cada frase fue leída seis veces en total; no todos los participantes han leído todas las frases pero sí todos han pronunciado todos los sonidos, con dos excepciones, los sonidos [ø] y [œ], que faltan en cada caso un participante.

|         | Sonido | Palabras                   | VSt |
|---------|--------|----------------------------|-----|
| VOCALES | [ø]    | <i>Yeux, Peux, Deux</i>    | 18  |
| ORALES  | [œ]    | <i>Je, De, Regardé, Le</i> | 42  |

|                    |      |   |    |
|--------------------|------|---|----|
|                    | [y]  | <i>Bu, Du, Tu, Polluée</i>                                    | 24 |
|                    | [ɛ]  | <i>Avais, Mère, Kilomètres</i>                                | 18 |
|                    | [œ]  | <i>Peur</i>   | 6  |
|                    | [ɔ]  | <i>Mort</i>   | 6  |
| VOCALES<br>NASALES | [ã]  | <i>Orange, Mange, Croissants,<br/>Pendant, Comment, Blanc</i> | 42 |
|                    | [ɛ̃] | <i>Vin, Coussin, Un</i>                                       | 24 |
|                    | [õ]  | <i>Maison, Bon</i>  | 12 |
| CONSONANTES        | [ʒ]  | <i>Je, J'ai, Journée</i>                                      | 24 |
|                    | [ʃ]  | <i>Choisi, Choisir</i>  | 12 |
|                    | [v]  | <i>Avais, Vous, Avez, Vin</i>                                 | 30 |
|                    | [z]  | <i>Choisi, Maison, Cause, Choisir</i>                         | 24 |
|                    | [ʁ]  | <i>Peur, Mère, Regardé, Orange,<br/>Mort, Journée, Courir</i> | 48 |
| SEMIVOCALES        | [j]  | <i>Yeux</i>   | 6  |

Tabla 3

En ella se muestra como se ha llevado a cabo el análisis de los errores. Tras la repetida escucha de las grabaciones realizadas, se ha ido señalando los sonidos que pronunciaron los participantes, algunos correctamente y otros erróneamente. Se establece una relación entre participantes, veces que han leído la frase, la frase junto con los sonidos a analizar y lo pronunciado en cada caso. Únicamente se va a hacer mención de los sonidos que se analizan.

| Frase y sonidos |   | Je n'avais pas peur de ses yeux. |        |        |     |        |   |
|-----------------|---|----------------------------------|--------|--------|-----|--------|---|
|                 |   | [ʒ][ə]                           | [v][ɛ] | [œ][ʁ] | [ə] | [j][ø] |   |
| P               | V |                                  |        |        |     |        |   |
| A               | 1 | [j][e]                           | [b][e] | [ø][ʁ] | [e] | [j][e] |   |
|                 | 2 | [j][e]                           | [b][a] | [ø][ʁ] | -   | -      | - |
| S               | 1 | [j][e]                           | [b][e] | [ø][ʁ] | [e] | [j][ø] |   |
| R               | 1 | [j][e]                           | [b][e] | [ø][ʁ] | [e] | [j][e] |   |
|                 | 2 | [j][e]                           | [b][e] | [ø][ʁ] | [e] | [j][e] |   |
| N               | 1 | [j][e]                           | [b][e] | [ø][ʁ] | [e] | [j][ø] |   |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | Ma mère a regardé le film.<br>[ɛ][ʁ] [ʁ][ə][ʁ] [ə]             |
| N | 1 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
| S | 1 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
|   | 2 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
| R | 1 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
|   | 2 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
| A | 1 | [ɛ][ʁ] [ʁ][e][ʁ] [e]   |
|   |   | Vous avez bu du vin ?<br>[v] [v] [y] [y] [v][ɛ̃]               |
| N | 1 | [b] [b] [u] [u] [b][ɑ̃]  |
| S | 1 | [b] [b] [y] [y] [b][ɑ̃]  |
|   | 2 | [v] [v] [u] [y] [b][ɑ̃]  |
| L | 1 | [v] [b] [u] [u] [b][ɑ̃]  |
| R | 1 | [v] [b] [u] [i] [b][ɑ̃]  |
|   | 2 | [v] [v] [y] [y] [b][ɑ̃]  |
|   |   | Tu peux courir deux kilomètres ?<br>[y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]    |
| S | 1 | [y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [e]  |
|   | 2 | [y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]  |
| A | 1 | [y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]  |
|   | 2 | [u] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]  |
| L | 1 | [y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]  |
|   | 2 | [y] [ø] [ʁ] [ʁ] [ø] [ɛ]  |
|   |   | J'ai choisi le coussin orange.<br>[ʒ] [ʃ] [z] [ə] [ɛ̃] [ʁ][ɑ̃] |
| R | 1 | [j] [s] [s] [e] [ɑ̃] [ʁ][ɑ̃]                                   |
| A | 1 | [j] [s] [s] [e] [i][n] [ʁ][ɑ̃]                                 |
|   | 2 | [j] [s] [s] [e] [i][n] [ʁ][ɑ̃]                                 |
| L | 1 | [j] [s] [s] [e] [i][n] [ʁ][ɑ̃]                                 |
| N | 1 | [j] [s] [s] [e] [i][n] [ʁ][ɑ̃]                                 |
|   | 2 | [j] [s] [s] [e] [i][n] [ʁ][ɑ̃]                                 |

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   | J'ai passé à côté de ma maison.             |
|   |   | [ʒ] [ə] [z][ɔ̃]                             |
| A | 1 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
|   | 2 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
| L | 1 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
| R | 1 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
| N | 1 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
|   | 2 | [j] [e] [s][ɔ̃]                             |
|   |   | Il est mort à cause de l'eau polluée.       |
|   |   | [ɔ̃][ʁ] [z] [ə] [y]                         |
| N | 1 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] [u]                         |
|   | 2 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] [u]                         |
| L | 1 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] -                           |
|   | 2 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] -                           |
| S | 1 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] -                           |
| R | 1 | [ɔ̃][ʁ] [s] [e] [y]                         |
|   |   | Je mange des croissants pendant la journée. |
|   |   | [ʒ][ə] [ɑ̃] [ɑ̃] [ɑ̃] [ɑ̃] [ʒ] [ʁ]          |
| L | 1 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
|   | 2 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
| N | 1 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
| S | 1 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
|   | 2 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
| R | 1 | [j][e] [ɑ̃] [ɑ̃] [e][n] [ɑ̃] [j] [ʁ]        |
|   |   | Comment choisir un bon vin blanc?           |
|   |   | [ɑ̃] [ʃ] [z] [ʁ] [ɛ̃] [ɔ̃] [v][ɛ̃] [ɑ̃]     |
| S | 1 | - [ʃ] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][ɑ̃] [ɑ̃]        |
|   | 2 | [ɑ̃] [s] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][ɑ̃] [ɑ̃]     |
| N | 1 | - [ʃ] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][i][n] [ɑ̃]      |
|   | 2 | - [ʃ] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][i][n] [ɑ̃]      |
| L | 1 | [ɑ̃] [ʃ] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][ɑ̃] [ɑ̃]     |
| R | 1 | [ɑ̃] [s] [s] [ʁ] [ɑ̃] [ɔ̃] [b][ɑ̃] [ɑ̃]     |

### 3.3.4. Fase 4: Resultados.

Las conclusiones del análisis realizado se han establecido de dos formas diferentes, una atendiendo a la pronunciación general de los sonidos y otra en relación a la oposición de sonidos establecida anteriormente. Esto se ha realizado de esta manera ya que se ha querido dar importancia no sólo a la pronunciación correcta de los sonidos, sino también a la discriminación de aquellos que pueden ser confundidos.

A continuación se presenta una tabla en la cual se ha tenido en cuenta el sonido, el número de veces que ha sido pronunciado en total, cuántas veces se ha pronunciado correctamente y cuántas erróneamente, y en este caso, cuál ha sido el sonido que han pronunciado los informantes.

En ocasiones no coincide el número de veces que se ha leído la frase con la suma de las veces correctas o erróneas que se ha pronunciado el sonido, esto se debe a que en esos casos, los participantes o no han pronunciado nada o han omitido ciertas letras. En la tabla aparece como pronunciación nula.

El análisis de la pronunciación se ha realizado de manera general, de acuerdo a los sonidos, independientemente de las palabras que los contuvieran o los alumnos que los hayan pronunciado. Se pretende extraer un corpus de errores haciendo referencia a los sonidos donde tienen más dificultades y cuál es el error que cometen, es decir, qué pronuncian en su lugar o cómo lo hacen.

| Sonido | N V frases | Pronunciación correcta | Pronunciación errónea | Pronunciación nula | Sonido pronunciado erróneamente |
|--------|------------|------------------------|-----------------------|--------------------|---------------------------------|
| [∅]    | 18         | 14                     | 3                     | 1                  | - [e] (3v)                      |
| [ə]    | 42         | 0                      | 41                    | 1                  | - [e]                           |
| [y]    | 24         | 11                     | 10                    | 3                  | - [u] (9v)<br>- [i] (1v)        |
| [ɛ]    | 18         | 12                     | 6                     | 0                  | - [e] (5v)<br>- [a] (1v)        |
| [œ]    | 6          | 0                      | 6                     | 0                  | - [∅]                           |
| [ɔ]    | 6          | 6                      | 0                     | 0                  |                                 |
| [ã]    | 42         | 33                     | 6                     | 3                  | - [an] (1v)                     |



|      |    |    |    |   |                            |
|------|----|----|----|---|----------------------------|
|      |    |    |    |   | - [en] (5v)                |
| [ɛ̃] | 24 | 0  | 24 | 0 | - [ã] (19v)<br>- [in] (1v) |
| [ɔ̃] | 12 | 12 | 0  | 0 |                            |
| [ʒ]  | 24 | 0  | 24 | 0 | - [j]                      |
| [ʃ]  | 12 | 4  | 8  | 0 | - [s]                      |
| [v]  | 30 | 5  | 25 | 0 | - [b]                      |
| [z]  | 24 | 0  | 24 | 0 | - [s]                      |
| [ʁ]  | 48 | 48 | 0  | 0 |                            |
| [j]  | 6  | 6  | 0  | 0 |                            |

Una vez realizada la recopilación de errores y conocido dónde tienen lugar las dificultades de los alumnos en relación con la pronunciación de ciertos sonidos, se va a proceder a un análisis exhaustivo y detallado de cada sonido, de lo anteriormente presentado en la tabla, explicando las posibles causas.

#### Sonido [ø]

Pronunciado correctamente la mayoría de las ocasiones. Los errores destacados se han debido en tres ocasiones a la sustitución de la vocal anterior semicerrada y labializada [ø] por la anterior semicerrada no labializada [e]. Al ser [ø] y [e] sonidos anteriores, de manera inconsciente se ha olvidado redondear los labios.

#### Sonido [ə]

No ha sido pronunciado correctamente en ninguna de las ocasiones. Destacamos este error como uno de los más focalizados y repetidos en todo el análisis. Las causas posibles de esta asimilación del sonido [ə] al sonido [e], pueden ser, por un lado la influencia de la grafía “e” en español pronunciada como [e] en muchos casos, y por otro porque no se les ha explicado que en palabras como *le, ce, se, me, te, de*, la grafía “e” se puede pronunciar como “oe” en la palabra *deux*. El sonido [ø] es pronunciado correctamente en ese caso.

#### Sonido [y]

Pronunciado correctamente en algunas ocasiones, sin embargo el número de veces pronunciado erróneamente es alto. En repetidas ocasiones el sonido [y] se ha sustituido

por [u]. Esto se debe a una mala colocación de la lengua en la pronunciación del sonido, es decir, esta se ha colocado en la parte posterior de la cavidad bucal en lugar de en la región anterior. Los alumnos saben que hay que redondear los labios y al hacerlo surge el reflejo de llevar la lengua hacia atrás, pues en español el redondeamiento de labios conlleva una articulación posterior. Otra causa puede ser la interferencia producida con la lengua materna por culpa de la grafía “u”. Cabe destacar que dicho sonido [y], ha sido pronunciado correctamente en su totalidad cuando aparecía en la palabra “tu”, esto puede deberse a la interiorización de la palabra junto a su pronunciación íntegra ya que su uso es muy frecuente a ese nivel.

#### Sonido [ɛ]

Sonido pronunciado correctamente en la mayoría de las ocasiones. Sin embargo se han cometido algunos fallos confundiendo la vocal [ɛ] con [e]. Dicho error se localiza en el modo de articulación de la vocal, se ha cerrado la boca más de lo necesario, así en lugar de pronunciar un sonido semiabierto, éste ha sido semicerrado. El otro fallo cometido se debe a la confusión entre el sonido en cuestión con la vocal [a], esto puede deberse a la grafía a la que correspondía “ais” en la palabra *avais* o a un simple lapsus.

#### Sonido [œ]

Destacamos la pronunciación de este sonido como uno de los fallos más repetidos por los participantes, así pues no ha sido pronunciado correctamente en ninguna ocasión. La confusión del sonido ha sido generalizada, en lugar de pronunciar [œ], los alumnos han pronunciado [ø]. Esto se debe, al igual que en el caso anterior, a una mala apertura de la boca a la hora de pronunciar los sonidos. Esto quiere decir que los alumnos tienen asimilada la realización de una única vocal anterior labializada en la serie media.

#### Sonido [ɔ]

Este sonido ha sido pronunciado correctamente, sin embargo no se aprecia diferencia entre el sonido [ɔ] y [o]. Los alumnos únicamente tienen adquirida una vocal posterior labializada en la serie media. Así pues se pueden producir errores en el grado de apertura de la boca.

### Sonido [ã]

Ha sido pronunciado correctamente la mayoría de las ocasiones. Encontramos errores cuando se trata de la grafía “en”, los alumnos tienden a pronunciar una vocal nasalizada [en], en lugar de la nasal [ã].

### Sonido [ɛ̃]

El sonido nasal [ɛ̃], no ha sido pronunciado correctamente ninguna ocasión. Los errores cometidos se deben principalmente a la confusión con la nasal [ã]. Éstos se localizan en el modo y el lugar de articulación y en la posición de los labios; en lugar de pronunciar una vocal semiabierta, anterior, no labializada, se ha añadido un grado de apertura de la misma, se ha colocado la lengua en la parte posterior de la cavidad bucal en lugar de la anterior y se han redondeado los labios en vez de estirarlos. El otro fallo se debe a la confusión de una vocal nasal [ɛ̃] con una vocal nasalizada [in].

### Sonido [ɔ̃]

Este sonido ha sido pronunciado correctamente en todas las ocasiones, considerándose bien adquirido por los alumnos.

### Sonido [ʒ]

No se ha pronunciado correctamente en ninguna ocasión. El sonido francés fricativo, alveolar, sonoro [ʒ] ha sido confundido con el fricativo, palatal, sonoro, en español [j]. Así pues encontramos un error en el lugar de articulación.

### Sonido [ʃ]

Ha sido pronunciado correctamente en alguna ocasión; sin embargo se destacan más fallos que aciertos. En la mayoría de las ocasiones, dicho sonido ha sido confundido con [s], esto se debe a que ambos son sonidos fricativos, alveolares, sordos. Sin embargo, a la hora de pronunciarlos, en el caso de [ʃ] debemos redondear los labios y en el caso de [s] estirarlos. Los alumnos no realizan esta diferencia, por lo que solamente tienen adquirido un sonido fricativo, alveolar, sordo.

### Sonido [v]

Ha sido pronunciado correctamente en ocasiones concretas. Los errores se han debido principalmente a una mala articulación del sonido en relación a la manera y el lugar donde

es producido; realizando así una consonante oclusiva oral bilabial [b] o en ocasiones fricativa bilabial [β] en lugar de fricativa labiodental [v]. Esto puede deberse a interferencias con la lengua materna; en francés se marca una diferencia esencial entre las grafías “v” sonido [v] y “b” sonido [b], al contrario que en español que no se dan en esa medida, pronunciándose así “v” y “b” como [b] o [β] según el entorno fonético.

#### Sonido [z]

Este sonido no ha sido pronunciado correctamente en ninguna ocasión. Se ha confundido el sonido sonoro [z] con el sordo [s], destacamos la ausencia de vibración de las cuerdas vocales como principal factor del error.

#### Sonido [ʒ]

Ha sido pronunciado de manera adecuada en todas las ocasiones. Se puede afirmar que dicho sonido está adquirido correctamente.

#### Sonido [j]

Se ha pronunciado correctamente. Recordemos, no obstante que los alumnos generalizan este sonido en contextos donde deberían pronunciar la consonante [ʒ].

Como se ha mencionado anteriormente, también se han analizado los resultados pertinentes en relación a la contraposición de sonidos propuesta en las frases. A continuación se presenta una tabla donde se puede observar si ha tenido lugar una discriminación correcta o incorrecta de los sonidos presentados. En el caso de que se den tres sonidos: [e] / [ɛ] / [ə] y [ɛ̃] / [ã] / [ɔ̃] puede realizarse una discriminación de un par únicamente.

| Nº Frase | Oposición de sonidos | Discriminación |            |
|----------|----------------------|----------------|------------|
|          |                      | Correcta       | Incorrecta |
| 1        | - [œ] / [ø]          |                | X          |
|          | - [e] / [ɛ] / [ə]    |                | X          |
| 2        | - [e] / [ɛ] / [ə]    | X              | X          |
| 3        | - [y] / [u]          |                | X          |
|          | - [v] / [b]          |                | X          |
| 4        | - [y] / [u]          | X              |            |
| 5        | - [ʃ] / [ʒ]          |                | X          |

|   |                    |   |   |
|---|--------------------|---|---|
|   | - [s] / [z]        |   | X |
| 6 | - [s] / [z]        |   | X |
|   | - [e] / [ə]        |   | X |
| 7 | - [e] / [ə]        |   | X |
|   | - [o] / [ɔ]        |   | X |
| 8 | - [e] / [ə]        |   | X |
| 9 | - [ɛ̃] / [ã] / [õ] | X | X |

### 3.4. Conclusión.

Finalmente, una vez realizado el análisis anterior, y establecidos los resultados, podemos afirmar que nuestra hipótesis inicial es cierta: los errores que cometen los alumnos a la hora de pronunciar correctamente en francés se localizan fundamentalmente en aquellos sonidos franceses que no existen en español.

Gracias a esta experiencia práctica hemos podido observar dónde y cómo se producen los errores que comenten los alumnos en la pronunciación del francés. Así pues, este análisis nos servirá como punto de partida para la creación de una propuesta didáctica que atienda a las necesidades de este alumnado.

## **4. Propuesta didáctica.**

### **4.1. Punto de partida.**

Una vez verificada la hipótesis mediante la experiencia práctica se pretende plantear una propuesta didáctica para poner solución al problema del que partimos: nivel de pronunciación de los alumnos en FLE (Francés Lengua Extranjera) en la Educación Primaria.

En primer lugar, es necesario hacerse las siguientes preguntas: ¿por qué lo hacemos?, ¿en qué nos vamos a basar? y ¿qué es lo que vamos a hacer? La respuesta a la primera de ellas la encontramos tanto en la justificación del trabajo, (la pronunciación es un ámbito muy poco trabajado en la enseñanza del francés en las Escuelas de Educación Primaria) como en el objetivo principal que se pretende conseguir con su puesta en práctica en el aula: adquirir una buena pronunciación en francés.

La respuesta a “en qué nos vamos a basar” y “qué vamos a hacer” la encontramos en los siguientes apartados.

### **4.2. Bases para el desarrollo de la propuesta didáctica.**

Para crear la propuesta didáctica es necesario basarse en una serie de ideas propuestas por diferentes autores en relación a este aspecto. Por ello, se va a establecer una relación entre lo anteriormente apuntado en el punto 2.3. (Enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de FLE) y cómo influyen dichas ideas en el desarrollo de la propuesta. Nos centramos principalmente en los factores, los aspectos y los principios didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera.

#### **4.2.1. Factores.**

- La edad de los alumnos a los que va dirigida esta propuesta oscila entre los 10 y los 11 años, franja que beneficia la adquisición de la pronunciación. Además, es necesario mencionar que la edad de inicio al aprendizaje de esta lengua, por parte de estos alumnos fue, en la mayoría de los casos, a los tres años.

- El tiempo dedicado a la práctica de la lengua extranjera se ve limitado por el Currículum Oficial de Aragón, por lo que únicamente disponemos de 90 minutos semanales para la práctica del francés lengua extranjera, teniendo en cuenta que en ese

periodo de tiempo se tienen que abordar numerosos aspectos. En lo que a nosotros nos concierne, el porcentaje de uso de la lengua extranjera y de la lengua materna, la primera va a ser la única empleada como medio de comunicación durante las sesiones en francés. Se evitará realizar traducciones o comparaciones con la lengua materna siempre que sea posible, aunque el maestro la tenga siempre presente para garantizar unas explicaciones adecuadas.

- La motivación de los alumnos será un aspecto clave que se pretende alcanzar con esta propuesta, es decir, que los aprendientes tomen consciencia de la importancia de la pronunciación cuando aprenden una lengua extranjera y a su vez llamar su atención. Por un lado en la puesta en práctica de las actividades en el aula, se pretenderá que estas sean lo más entretenidas y divertidas posibles para garantizar la atención e implicación continua del alumnado. Por otro, los recursos empleados para tratar los contenidos propuestos serán juegos y trabalenguas principalmente.

#### **4.2.2. Aspectos a tener en cuenta.**

- La enseñanza de la pronunciación no se va a centrar en la enseñanza de la fonética. A la hora de explicar los diferentes contenidos a los alumnos, es decir, los sonidos que estos deban aprender a pronunciar, no se van a emplear símbolos fonéticos como recurso principal. Si bien es cierto que para identificar el sonido, estos se van a presentar atendiendo al API, para realizar una asociación “sonido-escuchado” con “sonido-escrito”. Además no se usarán explicaciones teóricas para el aprendizaje.

- La enseñanza de la pronunciación no se va a llevar a cabo únicamente cuando sea necesario corregir a los alumnos, es decir, se pretende crear una propuesta para trabajar este ámbito a lo largo de todo el curso. Se plantearán actividades de percepción y producción con la finalidad de interiorizar el nuevo sistema fonológico. No obstante, se corregirá a los alumnos cuando sea necesario, pero no se trabajará la pronunciación únicamente cuando estos no pronuncien correctamente los sonidos.

- La enseñanza de la pronunciación no se va a centrar únicamente en la producción de sonidos sino también en la percepción y discriminación de los mismos, Por ello se van a establecer unas fases para trabajar los diferentes sonidos, abordando en primer lugar la percepción y discriminación del sonido y posteriormente la producción del mismo.

- La enseñanza de la pronunciación no tiene por qué estar separada del léxico o de la gramática. Este aspecto se va a tener en cuenta, principalmente, en el uso del vocabulario escogido para trabajar los diferentes sonidos propuestos, concienciando al alumnado con ejemplos como: *blanc/blond, coussin/cousin, jeux/yeux, peu/paix*.

#### **4.2.3. Principios didácticos.**

- Las actividades propuestas parten de la percepción como punto de partida. En primer lugar, actividades de percepción (discriminación e identificación) y posteriormente, actividades de producción (repetición y oralización). Los ejemplos utilizados para ello van a ser numerosos y adaptados a las necesidades del alumnado.

- La progresión establecida varía de lo más sencillo a lo más complejo. Esto se verá reflejado tanto en la forma en la que están organizados los contenidos como en las actividades propuestas. Además, se emplearán palabras en las que aparezca principalmente un sonido en concreto.

- Se trabajará en diferentes niveles, primeramente se emplearán palabras y posteriormente frases para trabajar los sonidos.

- Se van a establecer dos fases principales en el aprendizaje de los sonidos: fase oral y fase escrita. En la primera se prescindirá de lo escrito mientras que en la segunda se tomará como punto de partida, trabajando la asociación sonido-grafía y la lectura en voz alta.

- La estrategia de enseñanza se va a adaptar al perfil de los aprendientes y a las dificultades que presentan. A través de la experiencia práctica realizada como diagnóstico se van a seleccionar: los contenidos, sonidos donde los aprendientes cometen más errores, o lo que es lo mismo, tienen más dificultades y el modo de trabajo de los mismos, puesto que también conocemos dónde y cómo se localizan.

- Se potenciará la motivación, la concienciación sobre el tema y la implicación de los alumnos como estrategias clave para responsabilizarlos en su aprendizaje.



### **4.3. Descripción de la propuesta.**

Una vez conocido el por qué y establecido en qué nos vamos a basar, es necesario saber qué vamos a llevar al aula.

La finalidad es plantear una propuesta didáctica lo más real posible de cara a una futura puesta en práctica en el aula. Por ello se van a señalar los siguientes aspectos: contexto, objetivos, contenidos, metodología, actividades, evaluación y temporalización.

#### **4.3.1. Contexto.**

Nuestra propuesta se va a realizar teniendo en cuenta el contexto del que partimos, es decir, una clase de 25 alumnos de 5º de primaria de un colegio público bilingüe español-francés. Al ser un centro bilingüe, la exposición a la lengua extranjera se da en otras asignaturas a parte del francés. Esto es una gran ventaja para el ámbito de la pronunciación ya que cuantas más horas esté el aprendiente en contacto con la lengua más posibilidad de éxito tendrá.

#### **4.3.2. Objetivos.**

Los objetivos que se quieren conseguir con esta propuesta son:

- Concienciar a los alumnos de la importancia de adquirir una buena pronunciación.
- Solventar errores existentes en la pronunciación de los sonidos franceses.
- Adquirir una pronunciación correcta y acorde al nivel en el que nos encontramos.

#### **4.3.3. Contenidos.**

Los contenidos trabajados y desarrollados en esta propuesta didáctica son los sonidos franceses que ocasionan mayor dificultad a los alumnos españoles en su aprendizaje.

Dichos contenidos han sido seleccionados a través de la comparación de los sistemas fonológicos español y francés. Se van a trabajar principalmente aquellos sonidos franceses que no existen en español ya que como se ha verificado anteriormente es donde los alumnos encuentran mayor dificultad a la hora de pronunciar correctamente y por consecuencia donde se localizan la mayoría de los errores.

Gracias al análisis de errores realizado en la experiencia práctica, hemos podido observar dónde y por qué se comenten esos errores, por lo tanto, los contenidos se

organizan en grupos de sonidos que los alumnos pueden confundir entre sí. Dichos grupos de sonidos serán distribuidos en 7 unidades didácticas.

A la hora de establecer la secuenciación de los contenidos se ha tenido en cuenta, en primer lugar, el tipo de sonido, consonantes o vocales, y en segundo, los resultados obtenidos en la experiencia práctica.

Se ha considerado oportuno impartir primero los contenidos referentes a los sonidos vocálicos, y posteriormente, los sonidos consonánticos ya que como afirma Yllera (1991: 61) en la mayoría de lenguas las vocales constituyen el núcleo silábico.

Respecto a la secuenciación interna de los sonidos vocálicos, por un lado y los consonánticos por otro, se trabajarán primero aquellos que los alumnos no tengan adquiridos en su totalidad, pero que en ocasiones pronuncien correctamente, es decir que sean conocidos para ellos, y posteriormente, los que supongan más dificultad, que no pronuncien nunca bien.

Cabe destacar que, aunque en la experiencia práctica se haya observado que existen más sonidos que los alumnos no pronuncian correctamente, se ha decidido seleccionar los siguientes debido al nivel que nos encontramos, pues son unidades básicas de sonidos por las cuales es necesario empezar para garantizar una buena comunicación en francés.

Contenidos a trabajar y secuenciación:

| <b>Unidad Didáctica</b> | <b>Sonidos</b>     | <b>Contenido</b>  | <b>Sesiones</b> |
|-------------------------|--------------------|---|-----------------|
| 1                       | [y]/ [u]           | - Identificación del sonido [y].<br>- Discriminación entre el sonido [y] y [u].   | 4               |
| 2                       | [ə] / [e] / [ɛ]    | - Identificación del sonido [ə].<br>- Discriminación entre los sonidos [ə] y [e].<br>- Discriminación entre los sonidos [e] y [ɛ].<br>- Discriminación entre los sonidos [ə] / [e] / [ɛ]. | 5               |
| 3                       | [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃] | - Identificación de un sonido nasal.<br>- Discriminación entre vocales orales y nasales.<br>- Discriminación entre los sonidos [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃].  | 5               |

|   |                          |  |   |
|---|--------------------------|--|---|
| 4 | [œ] / [ø] /<br>[o] / [ɔ] | - Identificación de los sonidos [œ], [ø], [o] y [ɔ].<br>-Discriminación entre las vocales medias anteriores [œ] / [ø].<br>- Discriminación entre las vocales medias posteriores [o] / [ɔ].<br>- Discriminación entre las vocales medias semicerradas [ø] / [o].<br>- Discriminación entre las vocales medias semiabiertas [œ] / [ɔ]. | 6 |
| 5 | [v] / [b]                | - Identificación del sonido [v].<br>- Discriminación entre los sonidos [b] y [v].  | 4 |
| 6 | [s] / [z]                | - Identificación del sonido [z].<br>- Discriminación entre los sonidos [s] y [z].  | 4 |
| 7 | [ʃ] / [ʒ]<br>[ʃ] / [s]   | - Identificación de los sonidos [ʃ] y [ʒ].<br>- Discriminación entre los sonidos [ʃ] / [ʒ].<br>- Discriminación entre los sonidos [ʃ] / [s].   | 5 |

#### 4.3.4. Metodología.

La propuesta de intervención se divide en dos fases, una oral, es decir, tratamiento del sonido únicamente con estímulos auditivos y una escrita, introducción de las grafías para trabajar el sonido. En ambas fases la progresión es la misma: percepción como punto de partida para conocer e identificar el sonido de manera auditiva y posterior establecimiento de la relación con sus grafías correspondientes, y finalmente, producción, pronunciar el sonido sin soporte gráfico primero y en un ejercicio de lectura después.

| Fases   |            | Ejercicios propuestos |                |
|---------|------------|-----------------------|----------------|
| Oral    | Percepción | Localización          | Discriminación |
|         | Producción | Colocación            | Repetición     |
| Escrita | Percepción | Diferenciación        | Identificación |
|         | Producción | Interiorización       | Lectura        |

A continuación se van a explicar los diferentes tipos de ejercicios propuestos.

| <b>Nombre</b>                    | <b>Explicación.<br/>El alumno deberá...</b>                                       | <b>Objetivo del ejercicio</b>                                   | <b>Ejemplo</b>   |
|----------------------------------|---|---|--|
| <b>Fase oral: percepción</b>     |   |   |  |
| Localización                     | Percibir un sonido contextualizado en palabras.                                   | Identificar un sonido concreto para aprender “como suena”.      | Escuchar una serie de palabras e identificar cuáles tienen el sonido que se está estudiando.                             |
| Discriminación                   | Establecer diferencias entre dos sonidos localizados en diferentes palabras.      | Discriminar sonidos que pueden ser confundidos.                 | Proponer palabras en las que cambie el sonido que queremos trabajar. Decir si son iguales o diferentes.                  |
| <b>Fase oral: producción.</b>    |   |   |  |
| Colocación                       | Aprender a colocar los órganos fonadores para pronunciar el sonido correctamente. | Conocer cómo se pronuncia un sonido en concreto.                | Ejercicios físicos.<br>Asociar el sonido que se estudie a un sonido o ruido de la realidad y a un gesto para recordarlo. |
| Repetición                       | Interiorizar el sonido gracias a la repetición.                                   | Producir el sonido correctamente.                               | Ejercicios de repetición del sonido.   |
| <b>Fase escrita: percepción.</b> |   |   |  |
| Diferenciación                   | Observar diferencias entre dos o tres sonidos propuestos a partir de su grafía.   | Discriminar sonidos que pueden ser confundidos en la escritura. | Escoger entre dos palabras dependiendo de cuál haya escuchado.   |
| Identificación                   | Reconocer el sonido en las palabras escritas.                                     | Establecer una asociación entre el sonido y las grafías.        | Batería de palabras e indicar qué palabra es según el sonido escuchado.  |

| <b>Fase escrita: producción</b> |  |  |                                |
|---------------------------------|--|--|--------------------------------|
| Interiorización                 | Identificar el sonido cuando lo percibe de manera escrita.                       | Interiorizar el sonido a la vez que se asocia a las grafías. | Trabalenguas.                  |
| Lectura                         | Asociar las grafías al sonido correspondiente para fijar la corrección fonética. | Pronunciar correctamente el sonido cuando se lee un texto.   | Lectura de frases en voz alta. |

Esta propuesta de trabajo de los diferentes sonidos seleccionados se va a llevar a cabo en las unidades didácticas planteadas anteriormente. Cada una de ellas va a tener una duración de entre 4 a 6 sesiones, dependiendo de los contenidos que se trabajen.

Además de las unidades didácticas, se proponen dos sesiones, una al inicio, sesión de presentación y otra al final de la propuesta, sesión de revisión.

#### Sesión de presentación

En esta sesión se van a explicar diferentes contenidos relacionados con la colocación de los órganos fonadores a través de ejemplos y de manera lúdica. Se pretende que sea una primera toma de contacto respecto al aprendizaje de la pronunciación.

- Posición de la boca: abierta/cerrada.
- Posición de la lengua: delante/ detrás/ arriba/ abajo.
- Posición de los labios: estirados/ redondeados.
- Sonido nasal/ sonido oral.
- Sonidos sordos/ sonidos sonoros.

#### Sesión de recopilación

En esta sesión se realizará, en primer lugar, una revisión de los sonidos trabajados durante el curso de manera grupal. Posteriormente se organizará la clase en diferentes grupos de trabajo y a cada uno de ellos se les asignará una unidad didáctica con la finalidad de que creen unos carteles, reflexionando sobre lo aprendido.

#### **4.3.5. Actividades.**

En los anexos se puede observar la propuesta de actividades para trabajar las diferentes unidades didácticas en el aula. Se han elaborado diferentes fichas de ejercicios para el profesor y los alumnos, de manera que sirvan de guía para poner en práctica los contenidos en el aula.

En dichas fichas aparecen los siguientes aspectos: fase en la que nos encontramos y tipo de ejercicio, enunciado del ejercicio, explicación del profesor/ desarrollo del ejercicio y corrección del ejercicio.

#### **4.3.6. Evaluación.**

La evaluación de la propuesta didáctica se va a llevar cabo de manera general y no de manera individualizada, es decir, se pretende evaluar la propuesta, si se ha conseguido el objetivo planteado con su desarrollo. Se evaluará a los alumnos de forma individual para observar su evolución y verificar la consecución del objetivo, pero no se les calificará con una nota.

Así pues establecemos tres tipos de evaluación:

- Evaluación inicial. Tomaremos como evaluación inicial la experiencia práctica. Mediante el análisis realizado estableceremos los contenidos y la forma de desarrollo de la propuesta atendiendo a las dificultades de los aprendientes.

- Evaluación continua. Se va a llevar a cabo durante el desarrollo de la propuesta. Al final de cada unidad se propondrá un ejercicio de lectura para analizar el aprendizaje de los alumnos.

- Evaluación final. Al finalizar la puesta en práctica, se planteará realizar otra experiencia práctica similar a la anterior. Se volverá a realizar un análisis de errores y se compararán los resultados. De esta forma se podrá saber si se ha alcanzado el objetivo y en qué medida. Esta experiencia puede servir de punto de partida para realizar modificaciones en la propuesta o para proponer otra diferente adaptada a estos alumnos.

### 4.3.7. Temporalización.

Dicha propuesta didáctica contiene siete unidades que serán distribuidas a lo largo del curso. Se pretende trabajar la pronunciación una media de 20 minutos semanales, así pues, en total, la propuesta tiene una duración de 35 sesiones.

| Septembre |    |    |    |    |
|-----------|----|----|----|----|
| L         | M  | X  | J  | V  |
| 3         | 4  | 5  | 6  | 7  |
| 10        | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 17        | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 24        | 25 | 26 | 27 | 28 |
| Octobre   |    |    |    |    |
| L         | M  | X  | J  | V  |
| 1         | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 8         | 9  | 10 | 11 | 12 |
| 15        | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 22        | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 29        | 30 | 31 |    |    |
| Novembre  |    |    |    |    |
| L         | M  | X  | J  | V  |
|           |    |    | 1  | 2  |
| 5         | 6  | 7  | 8  | 9  |
| 12        | 13 | 14 | 15 | 16 |
| 19        | 20 | 21 | 22 | 23 |
| 26        | 27 | 28 | 29 | 30 |
| Décembre  |    |    |    |    |
| L         | M  | X  | J  | V  |
| 3         | 4  | 5  | 6  | 7  |
| 10        | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 17        | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 24        | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 31        |    |    |    |    |
| Janvier   |    |    |    |    |
| L         | M  | M  | J  | V  |
|           | 1  | 2  | 3  | 4  |
| 7         | 8  | 9  | 10 | 11 |
| 14        | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 21        | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 28        | 29 | 30 | 31 |    |

| Février |    |    |    |    |
|---------|----|----|----|----|
| L       | M  | X  | J  | V  |
|         |    |    |    | 1  |
| 4       | 5  | 6  | 7  | 8  |
| 11      | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 18      | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 25      | 26 | 27 | 28 |    |
| Mars    |    |    |    |    |
| L       | M  | X  | J  | V  |
|         |    |    |    | 1  |
| 4       | 5  | 6  | 7  | 8  |
| 11      | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 18      | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 25      | 26 | 27 | 28 | 29 |
| Avril   |    |    |    |    |
| L       | M  | X  | J  | V  |
| 1       | 2  | 3  | 4  | 5  |
| 8       | 9  | 10 | 11 | 12 |
| 15      | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 22      | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 29      | 30 |    |    |    |
| Mai     |    |    |    |    |
| L       | M  | X  | J  | V  |
|         |    | 1  | 2  | 3  |
| 6       | 7  | 8  | 9  | 10 |
| 13      | 14 | 15 | 16 | 17 |
| 20      | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 27      | 28 | 29 | 30 | 31 |
| Juin    |    |    |    |    |
| L       | M  | X  | J  | V  |
| 3       | 4  | 5  | 6  | 7  |
| 10      | 11 | 12 | 13 | 14 |
| 17      | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 24      | 25 | 26 | 27 | 28 |
| 31      |    |    |    |    |

| Unidad Didáctica | Contenido             |
|------------------|-----------------------|
| 1                | [y]/ [u]              |
| 2                | [e] / [ɛ] / [ə]       |
| 3                | [ɛ̃] / [ã] / [ɔ̃]     |
| 4                | [œ] / [ø] / [o] / [ɔ] |

| Unidad Didáctica | Contenido           |
|------------------|---------------------|
| 5                | [v] / [b]           |
| 6                | [s] / [z]           |
| 7                | [ʃ] / [ʒ] [ʝ] / [s] |

## **5. Conclusión.**

A lo largo de este llevado a cabo una pequeña investigación en relación al nivel de pronunciación en FLE en Educación Primaria. Se ha verificado una hipótesis planteada al inicio (los alumnos cometen más errores en pronunciación en aquellos sonidos franceses que no existen en su lengua), a través de una experiencia práctica en el aula con niños que estudian este idioma. Y, finalmente, se ha elaborado una propuesta didáctica como recurso principal para conseguir que los alumnos adquieran una buena pronunciación en francés.

Cabe destacar que la temática puede ser de gran interés ya que, por un lado, es un problema real que encontramos en las aulas y por otro, se ha tenido en cuenta la experiencia escolar y se ha llevado a cabo algo real en el aula como lo es la experiencia práctica. Además, la propuesta didáctica es una creación propia, que parte de una experiencia práctica previa, y tiene la finalidad de atender a las necesidades de los alumnos en el contexto en el que nos encontramos.

Así mismo, esta propuesta, en la cual se propone trabajar la pronunciación del francés una media de 20 minutos semanales, supone un avance para solucionar el problema del que partimos. Es esta una manera de conceder importancia a la pronunciación y que se atiende en la misma medida que se trabaja el léxico o la gramática.

Como propuesta de mejora se propone modificar la forma de llevar a cabo la experiencia práctica. En primer lugar se podría aumentar el número de participantes para obtener un corpus de errores más amplio. En segundo lugar, extender dicha experiencia al resto de cursos de manera que se pudiera observar otra franja de edad de 6 a 10 años para observar la evolución en el aprendizaje de la pronunciación en dicha lengua.

Así, se podría plantear una propuesta didáctica para toda la Educación Primaria, estableciendo una progresión en la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación e introduciendo otros aspectos tales como la entonación, la liaison y el resto de sonidos no trabajados.

Finalmente, cabe mencionar que, como se ha observado, es necesario trabajar la pronunciación del francés en las aulas, así como tomar consciencia de la importancia de ello para conseguir los objetivos esperados en el dominio de un idioma.



## 6. Referencias bibliográficas.

- Alarcos Llorach, E. (1994) Gramática de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe, S.A.
- Charliac, L. y Motron, A. (1998). Phonétique progressive du français. Tours: CLE International.
- Detey, S., Racine, I., Kawaguchi, Y., Eychenne, J. (directors) (2016). La prononciation du français dans le monde. Du natif à l'apprenant. Paris: CLE International.
- Hidalgo Navarro, A., y Quilis Merin, M. (2004). Fonética y fonología españolas. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Kaneman-Pougatch. M, y Pedoya-Guimbretière. E. (1989). Plaisir des sons. Paris: Alliance Françaises/ Hatier- Didier.
- Lauret, B. (2007). Enseigner la prononciation du français: questions et outils. Paris: Hachette.
- Patéli, M. (2007). L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques. *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques.* 89-102.
- Wachs, S. (2011). Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère. *Revista de lenguas modernas*, 14, 183-196.
- Yllera, A. (1991). Fonética y fonología francesas. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## 7. Anexos.

[u]



# UNITÉ 1: TU AS VU LE LOUP?



[y]

## Fiche professeur

### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



1. Écoute et dis si tu entends le son [y].



**Prof :** On va écouter une série de mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [y] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [y] comme dans « tu » et « du ».

Mots : tu, nous, salut, lune, confiture, tout, vu, vous, bu, tissu, truc, loué, rousse, rougi.

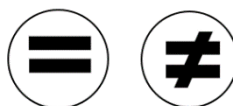
### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.



**Prof :** on va écouter quelques paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents, l'autre. (Les élèves utiliseront des fiches comme celles-ci) Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :





- Tu /tout (≠)
- Lu/lu (=)
- Sur /sourd (≠)
- Du/ du (=)
- Vous/vu (≠)
- Pur/pour (≠)
- Loulou/ lulu (≠)
- Pu/pu (=)
- Rugi/rugi (=)
- Su/sous (≠)
- Boule/ bulle (≠)
- Dessus/dessous (≠)
- Russe/ rousse (≠)
- Moule/mule (≠)

*Phase orale : production – exercice d’articulation*



**3. Comment on prononce les sons [y] et [u]?**



|                             | [y]   | [u]  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | - Lèvres très arrondies.<br>- Bouche très fermée.<br>- Langue très en avant.                              | - Lèvres très arrondies.<br>- Bouche très fermée.<br>- Langue très en arrière.                 |
| <b>Bruit</b>                | Ambulance<br>            | Hibou<br>   |
| <b>Mouvement</b>            | Souffler les bougies<br> | Marcher<br> |

**Prof :** On va faire différents exercices pour apprendre à le prononcer.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



**4. Écoute et répète les mots suivants.**

**Prof :** je vais prononcer quelques mots, certains contiennent le son [y] mais il y en a d’autres qui n’ont pas le son [y]. Vous devez les répéter. Faites attention !

D’abord, on va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S’il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l’exercice 3 »)

- Tu/ tout
- Du/ doux
- Jus/ joue
- Lu/loup
- Rue/roue
- Su/sous
- Vu/vous
- Russe/ rousse
- Bulle/ boule



## Fiche professeur et élève

### *Phase écrite : perception – exercice de discrimination*



#### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez. Les élèves doivent tenir compte de leur graphie.

Mots :



- Tu/tout
- Loulou/ Lulu
- Su/sous
- Dessus/dessous
- Moule/mule
- Rougi/rugi
- Vous/vu
- Boule/bulle
- Russe/ rousse
- Sur/sourd
- Pur/pour

### *Phase écrite : perception- exercice d'identification*



#### 6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [y].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [u].



**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [y] et les souligner avec un stylo bleu et aussi ceux qui contiennent le son [u] et les souligner avec un stylo rouge.

Vous devez avoir sur la table les deux stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [y], comme dans les mots « tu », « vu » et « lune ». Ou on peut écouter le son [u], comme en espagnol, comme dans les mots « tout » et « rousse ».

Mots : tu, tout, sur, sous, dessus, loup, lu, du, goût, vous, lune, nous, salut, confiture, vu, bu, tissu, truc, rousse, rougi.



## 7. Quelle graphie correspond au son [y] ? Et au son [u] ?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies | Mots  |
|------|------------------|---|
| [y]  | - u              | Tu, sur, dessus, lu, du, lune, salut, confiture, vu, bu, tissu, truc. |
| [u]  | - ou             | Tout, sous, loup, goût, vous, nous, rousse, rougi.                    |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 8. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant le son [y] et [u] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

« Ce goulu a voulu tout  
ce qu'il a vu sur le  
menu. »



Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [y] et [u] dans un contexte.

- Ton pull est sur la couverture.
- Nous buvons souvent du café.
- L'aire est pure dans la nature.
- Tu as loué ce studio ?
- Loulou est une fille rousse et russe.
- Vous avez vu la plage en août.



[ɛ]

[e]

[ə]



## UNITÉ 2: CE BONNET EST TRÈS MODERNE !



### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



**1. Écoute les mots et dis si tu entends le son [ə].**



**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [ə] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [ə] comme dans les mots « le » et « de ».

Mots : le, des, avais, se, j'ai, c'est, de, sait, ce, mère, ses, te.

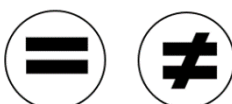
#### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



**2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.**



**Prof :** on va écouter une série de paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents l'autre. (Les élèves utiliseront des fiches comme celles-ci). Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :




- Le/ les (≠)
- De/de (=)
- Ses/ sait (≠)
- Ce/ce (=)
- Lait/ les (≠)
- Mes/ mes (=)
- J'étudiais/ j'ai étudié (≠)
- Avait/ avez (≠)
- Boulanger /boulangère (≠)
- Ce / sait (≠)
- J'écoutais/ j'ai écouté (≠)
- Mes /mais (≠)
- Poissonnier /poissonnier (=)
- De/ des (≠)

*Phase orale : production – exercice d’articulation*



**3. Comment on prononce les sons [ə], [e], et [ɛ]?**



|                             | [ə]   | [e]   | [ɛ]  |
|-----------------------------|---|---|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | - Lèvres arrondies<br>- Bouche presque ouverte.<br>- Langue centrale. | - Lèvres étirées.<br>- Bouche légèrement ouverte.<br>- Langue en avant                      | - Lèvres tirées.<br>- Bouche presque ouverte.<br>- La langue est très peu en avant.                                  |
| <b>Bruit</b>                |   |   | Une brebis                        |
| <b>Mouvement</b>            | Regarder le bout du nez.  | Sourire  | Tirer quelque peu les oreilles.  |

**Prof :** exercices pour apprendre ces sons. Expliquer pourquoi il est nécessaire de faire la différence entre ces sons. Par exemple, cela nous permet de différencier le singulier du pluriel et des temps verbaux comme l’imparfait et le passé composé.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



**4. Écoute et répète les mots suivants.**

**Prof :** je vais prononcer quelques mots. Vous allez entendre des mots qui contiennent les sons [ə], [e] ou [ɛ]. Vous devez les répéter. Faites attention !

D’abord on va répéter des paires de mots et après trois mots.

On va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S’il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l’exercice 3 »)

Mots :

1)

- Me/mais
- J'essayais/ j'ai essayé
- Le/les
- Ce /c'est
- Manger /mangeais
- Se /ses
- De/ des
- Lait/les
- Ces/ sait
- Avez/ avait
- Chanté /chantait



2)

- Le/ les/ lait
- Ce/ ses/ sait
- De/ des/ dais
- Ne/ nez/ nait
- Te/thé/tait

Fiche professeur et élève

*Phase écrite : perception – exercice de discrimination*



**5. Quel mot entends-tu ?**



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez.

Mots :

- Le / les
- Me/mais
- Ce/ c'est
- Lait/ les
- Avait/ avez
- Manger/ mangeais
- Chanté/ chantait
- De / des
- Te / thé
- Ces/ sait
- Se/ ses





Phase écrite : perception- exercice d'identification



6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [ə].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [e].



Écoute et souligne avec un stylo **vert** les mots qui contiennent le son [ɛ].



**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [ə] et les souligner avec un stylo bleu, ceux qui contiennent le son [e] et les souligner avec un stylo rouge et ceux qui contiennent le son [ɛ] avec un stylo vert. .

Vous devez avoir sur la table les trois stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [ə], comme dans les mots « le » et « de », le son [e], comme dans les mots « les » et « mangé » ou le son [ɛ] comme dans les mots « avait » et « mangeait ».

Mots : Mes, avez, les, de, aimer, le, était, mangeais, chanté, père, très, ces, parlais, souffler, lait, des, te, ses, parlez, touché, ce, mais, serai.



7. Quelle graphie correspond aux sons [ə], [e] et [ɛ]?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies                                 | Mots  |
|------|--|---|
| [ə]  | - e (monosyllabes)                               | - De, le, te, ce.   |
| [e]  | - es (monosyllabes)<br>- é<br>- e + r, z<br>- ai | - Des, les, ses, ces, mes.<br>- Chanté, touché.<br>- Parlez, aimer, souffler, avez.<br>- Aimer, serai |
| [ɛ]  | - è<br>- ai+ s, t                                | - Père, très.<br>- Lait, était, mangeais, parlais, mais.  |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 8. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant les sons [ə], [e], [ɛ] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [ə], [e] et [ɛ] dans un contexte.

- Je bois du café au lait pour le petit déjeuner.
- Je me lève très tôt le mercredi.
- Mon père a oublié la clé.
- Ne reviens pas ce soir me chercher.
- J'étudiais l'anglais à l'école.
- Ma mère est satisfaite de mes études.



« Un pêcheur pêchait sous un  
pêcher mais le pêcheur  
empêcha le pêcheur de  
pêcher. »



« Le bébé de René regarde le  
nez de son père et tête le lait  
de sa mère »



[ɛ̃]



## UNITÉ 3: TINTIN MANGE UN



[ã]

## BONBON.

[ɔ̃]

### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



#### 1. Écoute les mots et dis si tu entends un son nasal.



**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez un son nasal comme [ɛ̃], [ã] ou [ɔ̃] vous devez lever la main.

Le but est d'apprendre à distinguer les voyelles orales des voyelles nasales.

On doit faire la différence entre une voyelle nasale comme dans « lin », « sans », « ton » et une voyelle orale comme dans « lit », « sa », « tôt ».

Mots : matin, simple, lait, son, plat, chat, sans, beau, bon, pendant, brun, du, garçon, ta, tait.

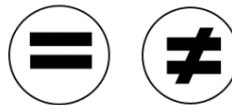
#### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



#### 2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.



**Prof :** on va écouter quelques paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents l'autre. (Les élèves utiliseront les fiches comme celles-ci) Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :

#### 1) Sons oraux et nasaux :

- Lait /lin (≠)
- Vin/ vais (≠)
- Bon/ bon (=)
- Plat/ plan (≠)
- Gens / gens (=)
- Lundi/ lundi(=)
- Vent /va (≠)
- Ton/ tôt (≠)

## 2) Sons nasaux







- Son/ sans (≠)
- Dent/ don (≠)
- Roman/ roman (=)
- Teint/ tant (≠)
- Lent/lin (≠)
- Lin/lin (=)
- Marron/ marrant (≠)
- Langue/ longue (≠)
- Sein/son (≠)
- Ton/ton (=)

### Phase orale : production – exercice d'articulation



### 3. Comment on prononce les sons [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃]?



|                             | [ɛ̃]  | [ɑ̃]  | [ɔ̃]   |
|-----------------------------|---|---|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lèvres étirées.</li> <li>- Bouche presque fermée.</li> <li>- Langue en avant.</li> <li>- L'air passe par la bouche et pas le nez.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lèvres légèrement arrondies.</li> <li>- Bouche bien ouverte.</li> <li>- Langue un peu en arrière.</li> <li>- L'air passe par la bouche et par le nez.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lèvres très arrondies.</li> <li>- Bouche presque fermée.</li> <li>- Langue en arrière.</li> <li>- L'air passe par la bouche et par le nez.</li> </ul> |
| <b>Bruit</b>                | Alarme<br>   | Âne<br>  | Gong<br>  |
| <b>Mouvement</b>            | Tirer les coudes en arrière.<br>   | Relâcher les bras et les jambes.<br>  | Posture de yoga<br>   |

**Prof :** exercices pour apprendre ces sons. Expliquer pourquoi il est nécessaire de faire la différence entre ces sons.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



#### 4. Écoute et répète les mots suivants.

**Prof :** je vais prononcer une série de mots. Certains contiennent le son [ɛ̃], certains le son [ɑ̃] et certains le son [ɔ̃]. Vous devez les répéter. Faites attention !

D'abord on va répéter des paires de mots et après trois mots.

On va les répéter tous ensemble, après par groupe de deux et finalement de manière individuelle. (S'il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l'exercice 3 »)

Mots :

1)

- Main/mais
- Pain/ paix
- Son /sot
- Ta/ temps
- Vin/ vais
- Ton/ tôt



2)

- Dans/ don
- Son/ sein
- Marron /marrant
- Langue/ longue
- Roman /romain
- Gronde/grande
- Sans/ sein
- Vent /vont

3)

- Son/ sans/ sain
- Lin/ lent/ long
- Marin/ marrant/ marron
- Teint /temps /ton
- Main/ mon/ ment
- Vin/ vent / vont
- Bain / banc/ bond

## Fiche professeur et élève

### *Phase écrite : perception – exercice de discrimination*



#### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires de mots et vous devez souligner de mot que vous entendez.

Mots :



- Lait/ lent
- Vont / vent
- Ton/ tôt
- Un/ ans
- Lin/ lit
- Vent/ vas
- Romain/ roman
- Son/ sans
- Temps /teint
- Bains / Bon

### *Phase écrite : perception- exercice d'identification*



#### 6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [ɛ̃].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [ɑ̃].

Écoute et souligne avec un stylo **vert** les mots qui contiennent le son [ɔ̃].



**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [ɛ̃] et les souligner avec un stylo bleu, ceux qui contiennent le son [ɑ̃] et les souligner avec un stylo rouge et ceux qui contiennent le son [ɔ̃] avec un stylo vert. .

Vous devez avoir sur la table les trois stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [ɛ̃], comme dans les mots « main » et « vin », le son [ɑ̃], comme dans les mots « temps » et « sans » ou le son [ɔ̃] comme dans les mots « mon » et « bon ».

Mots : Un, vin, vent, long, lin, timbre, mon, marrant, nom, brun, pain, temps, sans, vont, grande, bains, chambre.



## 7. Quelle graphie correspond aux sons [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃]?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies     | Mots   |
|------|----------------------|--|
| [ɛ̃] | - in/im<br>- un      | - Lin, timbre, bains, pain, vin.<br>- Un, brun           |
| [ɑ̃] | - en/ em<br>- an/ am | - Vent, temps, lent.<br>- Sans, marrant, grande, chambre |
| [ɔ̃] | - on/ om             | - Long, vont, mon, nom                                   |


*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*




## 8. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.

D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant les sons [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

« Lundi matin, son père mange malicieusement du pain. » 

« Bébé boit dans son bain, Pépé peint dans son coin, dans son bain bébé boit dans son coin Pépé peint. » 

Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.



**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons dans un [ɛ̃], [ɑ̃] et [ɔ̃] contexte.

- Ces enfants sont abrutissants.
- Je prends ton morceau de pain.
- Ne mange pas tant de pain.
- Lundi, j'ai dépensé vingt francs.
- Son oncle boit du vin blanc et mange des bonbons.
- Elle pense à son enfance.

[ø] [o]

[œ] [ɔ]



## UNITÉ 4 : JE VEUX VOTRE MANTEAU ET LEUR ROBE.



### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



#### **1.1. Écoute et dis si tu entends le son [ø].**



**Prof :** On va écouter une série de mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [ø] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [ø] comme dans « peu » et « deux ».

Mots : peux, les, mort, eux, jeu, vélo, yeux, seul, beau, précieux, peur, temps, feu, deux, un, eau, ceux, ces.



#### **1.2. Écoute et dis si tu entends le son [œ].**

**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [œ] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [œ] comme dans « heure » et « leur ».

Mots : peur, œuf, père, veulent, vélo, seul, deux, mort, beurre, corps, eau, ses, sœur, mère, meurt, ceux.



#### **1.3. Écoute et dis si tu entends le son [o].**

**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [o] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [o] comme dans « l'eau » et « saute ».

Mots : faux, saute, notre, sol, vélo, peu, chevaux, heure, les, moto, molle, neutre, mot, côte, pomme.



#### **1.4. Écoute et dis si tu entends le son [ɔ].**

**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [ɔ] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [ɔ] comme dans « sotte » et « pomme ».

Mots : corps, mot, port, peux, sort, sol, jaune, sot, beurre, bord, eux, notre, \_\_ aussi, sotte.



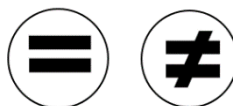
*Phase orale : perception – exercice de discrimination*



2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.



**Prof** : on va écouter quelques paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents, l'autre. (Les élèves utiliseront des fiches comme celles-ci) Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :

- Peu/ peu (=)
- Paume/ pomme (≠)
- Jeu/ jeune (≠)
- Mort/ mort (=)
- Chevaux/ cheveux (≠)
- Port/ peur (≠)
- Saute/ saute (=)
- Sort/ sœur (≠)
- Côte/ cote (≠)
- Eux/ eux (=)
- Faux/ feu (≠)
- Seul/ ceux (≠)
- Cœur/ cœur (=)




*Phase orale : production – exercice d'articulation*



3. Comment on prononce les sons [ø], [œ], [o], et [ɔ] ?



|                             | [ø]  | [œ]  | [o]  | [ɔ]  |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | - Lèvres très arrondies.<br>- Bouche fermée.<br>- Langue en avant. | -Lèvres arrondies.<br>-Bouche fermée.<br>- Langue très peu en avant. | -Lèvres très arrondies.<br>-Bouche fermée.<br>-Langue un peu en arrière. | -Lèvres arrondies.<br>- Bouche presque ouverte.<br>- Langue un peu en arrière. |

|                  |  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|--|
| <b>Mouvement</b> | Faire des bulles.<br> | Surprise.<br> | Toucher le ventre.<br> | Position détenue.<br> |
|------------------|--|--|--|--|

**Prof :** On va faire différents exercices pour apprendre à les prononcer.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



#### 4. Écoute et répète les mots suivants.

**Prof :** je vais prononcer quelques mots. On peut entendre les sons [ø], [œ], [o], [ɔ]. Vous devez les répéter. Faites attention !

D'abord, on va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S'il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l'exercice 3 »)

#### 1) Voyelles antérieures

- Peu/peur
- Œuf/ œufs
- Queue/ cœur
- Bœuf/ bœuf
- Veut/ veulent

#### 3) Voyelles mi-fermées

- Chevaux/ cheveux
- Eau/ eux
- Faux/ feu
- Veut/ vaut
- Jeune/ jaune

#### 2) Voyelles postérieures

- Paume/ pomme
- Saute/ sotte
- Nôtre/ notre
- Côte/ cote
- Saule/ sol

#### 4) Voyelles mi-ouvertes

- Bord/ beurre
- Sort/ sœur
- L'or/ leur
- Port/ peur
- Sol/ seul



## Fiche professeur et élève

### *Phase écrite : perception – exercice de discrimination*



#### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez. Les élèves doivent tenir compte de leur graphie.

Mots :



#### 1) Voyelles antérieures

- Peu/peur
- Œuf/ œufs
- Jeu/ jeune
- Veut/ veulent

#### 3) Voyelles mi-fermées

- Chevaux/ cheveux
- Eau/ eux
- Faux/ feu
- Veut/ vaut

#### 2) Voyelles postérieures

- Paume/ pomme
- Saute/ sotté
- Nôtre/ notre
- Saule/ sol

#### 4) Voyelles mi-ouvertes

- Sort/ sœur
- L'or/ leur
- Sol/ seul
- Port/ peur

### *Phase écrite : perception- exercice d'identification*



#### 6.1. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [ø].

Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [œ].



**Prof:** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [ø] et les souligner avec un stylo bleu et aussi ceux qui contiennent le son [œ] et les souligner avec un stylo rouge.

Vous devez avoir sur la table les deux stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention! On peut entendre le son [ø] comme dans les mots « eux », « peu » ou le son [œ], comme dans les mots « peur », « leur ».

Mots : peur, œufs, jeune, peu, veulent, jeu, œuf, bœuf, veux, bœufs.



## 6.2. Écoute et souligne avec un stylo vert les mots qui contiennent le son [o].

Écoute et souligne avec un stylo noir les mots qui contiennent le son [ɔ].



**Prof:** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [o] et les souligner avec un stylo vert et aussi ceux qui contiennent le son [ɔ] et les souligner avec un stylo noir.

Vous devez avoir sur la table les deux stylos. On écouterait le mot et vous avez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [o] comme dans les mots « l'eau », « beau » ou le son [ɔ], comme dans les mots « mort », « l'or ».

Mots: beau, notre, aussi, mort, chevaux, sothe, peau, mot, vélo, pomme, moto, nôtre, côte, molle.



## 7. Quelle graphie correspond au sons [ø], [œ], [o], et [ɔ] ?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies                                  | Mots  |
|------|---|---|
| [ø]  | - eu /oEU (fin de syllabe)                        | Peu, jeu, veux, œufs, bœufs   |
| [œ]  | - eu/ oEU + consonne prononcée.                   | Peur, jeune, veulent, œuf, bœuf.                                    |
| [o]  | - eau/ au<br>- o + consonne non prononcée.<br>- ô | - Beau, aussi, chevaux, peau<br>- Mot, vélo, moto.<br>- Nôtre, côte |
| [ɔ]  | - o + consonne prononcée.                         | - Notre, sothe, pomme, mort, molle.                                 |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 8. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant les sons [ø], [œ], [o], et [ɔ] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

« Le **vi**eux monsieur  
**ve**ut ses œufs à **de**ux  
heures »



« Leurs **gr**os che**ve**ux sont  
comme l'**or** »



*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [ø], [œ], [o], et [ɔ] dans un contexte.

- Tu **ve**ux leur vé**lo** ?
- Notre **sœ**ur a **pe**ur des **mo**tos.
- Il **ve**ut un œ**uf** à **de**ux heures.
- Il **do**rt dans le **fa**uteuil.
- J'ai un **gr**os gâ**te**au **au**x **po**mmes.
- Elles **ve**ulent une robe et des **bo**ttes **ja**unes.



[v]

## UNITÉ 5: VOILÀ, LE BON VENT !



[b]

### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



**1. Écoute les mots et dis si tu entends le son [v].**



**Prof :** On va écouter une série de mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [v] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [v] comme dans les mots « vous » et « vert ».

Mots : vous, boulot, vite, bien, banane, vrai, venez, beau, bête, bu, vu, vol, verre.

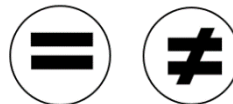
#### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



**2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.**



**Prof :** on va écouter quelques paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents l'autre. (Les élèves utiliseront des fiches comme celles-ci) Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :





- Vu/ bu (≠)
- Vrai/ vrai (=)
- Bain/ vin (≠)
- Vite/ vite (=)
- Vol /bol (≠)
- Avis / habit (≠)
- Vague / bague (≠)
- Vase /base (≠)
- Veuf / veuf (=)

*Phase orale : production – exercice d’articulation*



**3. Comment on prononce les sons [v] et [b]?**



|                             | [b]   | [v]   |
|-----------------------------|---|---|
| <b>Comment le prononcer</b> | - Vibration des cordes vocales.<br>- Consonne momentanée.<br>- Les lèvres, fermées, s’ouvrent d’un seul coup. | - Vibration des cordes vocales.<br>- Consonne continue.<br>- On entend l’air passer entre la lèvre inférieure et les dents supérieures. |
| <b>Bruit</b>                | Un bisou<br>                 | Le vent<br>  |
| <b>Mouvement</b>            | Faire la bise.<br>           | Dents comme un lapin<br>                             |

**Prof :** exercices pour apprendre ces sons. Expliquer pourquoi il est nécessaire faire la différence entre ces sons.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



**4. Écoute et répète les mots suivants.**

**Prof :** je vais prononcer quelques mots. Certains contiennent le son [v] mais il y en a d’autres qui n’ont pas le son [v]. Vous devez les répéter. Faites attention !

On va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S’il y a des erreurs, on expliquera une autre fois « l’exercice 3 »)

Mots :



- Vase/ base
- Bain /vin
- Vol /bol
- Avis /habit
- Beau /veau
- Vu /bu
- Boire /voir
- Vois/ bois

## Fiche professeur et élève

### *Phase écrite : perception – exercice de discrimination*



#### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez.

Mots :



- Vase/ base
- Bain /vin
- Vol /bol
- Avis /habit
- Beau /veau
- Vu /bu
- Boire /voir
- Vois/ bois

### *Phase écrite : perception- exercice d'identification*



#### 6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [v].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [b].



**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [v] et les souligner avec un stylo bleu et ceux qui contiennent le son [b] et les souligner avec un stylo rouge.

Vous devez avoir sur la table les deux stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [v], comme dans les mots « vert » et « vu » ou on peut entendre le son [b], comme dans les mots « bien», « bon ».

Mots : Vin, bleu, vu, vous, bouche, vrai, bain, vert, bol, veuf, bu, savon, vol, bubons, base.





## 5. Quelle graphie correspond aux sons [v] et [b] ?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies | Mots   |
|------|------------------|--|
| [v]  | v                | Vin, vu, vous, vrai, vert, veuf, savon, vol. |
| [b]  | b                | Bleu, bouche, bain, bubons, bol, bu, base.   |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 6. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant le son [v] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

« Une **bonne** **bouteille** de **bon**  
**vin blanc** »



« Ce **ver** **vert** **sévère** sait **verser**  
ses **verres** **verts** »



Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [v] et [b] dans un contexte.

- Voilà, la **voiture** **blanche** que **vous** **voulez**.
- Elle **va** **voir** le **vol** des **avions**.
- Il est **ravi** de **venir** **vous** **voir**.
- **Véronique** a **envie** de **voir** un **verre** de **vin** **blanc**.
- C'est un **bon** **bébé** **bien** **habillé**.
- J'ai **envoyé** mes **vieux** **vêtements** à la **laverie** automatique.



[z]

## UNITÉ 6: SA COUSINE S'APPELLE LISA



[s]

### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



1. Écoute les mots et dis si tu entends le son [z].



**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [z] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [z] comme dans « zéro » et « cousin ».

Mots : Douze, intéressant, sauter, Lisa, assez, poison, désert, grosse, base, fausse, rase, casé.

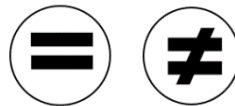
#### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.



**Prof:** on va écouter une série de paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents l'autre. (Les élèves utiliseront les fiches comme celles-ci). Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots:





- Race /rase (≠)
- Poison /poisson (≠)
- Dessert /dessert (=)
- Bus /buse (≠)
- Cousin /coussin (≠)
- Casse /case (≠)
- Vise /vise (≠)
- Douze /douze (=)
- Zéro /Zéro (=)

*Phase orale : production – exercice d’articulation.*



**3. Comment on prononce les sons [z] et [s]?**



|                             | [s]   | [z]  |
|-----------------------------|---|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de vibration des cordes vocales.</li> <li>- Consonne continue.</li> <li>- On entend l’air passer entre l’avant de la langue et les dents.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vibration des cordes vocales.</li> <li>- Consonne continue.</li> <li>- On entend l’air passer entre l’avant de la langue et les dents.</li> </ul> |
| <b>Bruit</b>                | Serpent.   | Abeille   |
| <b>Mouvement</b>            | Silence.   | Mouche qui tourne.    |

**Prof :** exercices pour apprendre ces sons. Expliquer pourquoi il est nécessaire de faire la différence entre ces sons.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



**4. Écoute et répète les mots suivants.**

**Prof :** je vais prononcer quelques mots. Vous allez entendre des mots qui contiennent les sons [s] ou [z]. Vous devez les répéter. Faites attention !

On va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S’il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l’exercice 3 »)

Mots : zéro, douze, race, visse, dessert, poison, coussin, salon, usé, maison, chanson, bus, casé, arroser, désert, poison.



## Fiche professeur et élève

*Phase écrite : perception – exercice de discrimination.*



### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez.

Mots :



- Race /rase
- Lèse /laisse
- Poison /poisson
- Base /basse
- Coussin/ cousin
- Désert /dessert
- Laissons /lésons

*Phase écrite : perception- exercice d'identification*



### 6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [z].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [s].



**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [z] et les souligner avec un stylo bleu et ceux qui contiennent le son [s] et les souligner avec un stylo rouge.

Vous devez avoir sur la table les deux stylos. On écouterà le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [z], comme dans les mots « zéro » et « Lisa » ou le son [s], comme dans les mots « salon» et « français».

Mots : Poison, savoir, désert, douze, dessert, Lisa, salon, poisson, sauter, zéro, cela, garçon, seize, français, cinéma, cousin.



## 5. Quelle graphie correspond aux sons [s] et [z] ?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



| Sons | Graphie/graphies  | Mots   |
|------|---|--|
| [z]  | - s (entre deux voyelles)<br>- z  | - Poison, désert, cousin, Lisa<br>- Zéro, douze, seize.                                  |
| [s]  | - s (pas entre deux voyelles)<br>- ss (entre voyelles)<br>- ce, ci<br>- ç | - Savoir, salon, sauter.<br>- Poisson, coussin,<br>- Cela, cinéma<br>- Garçon, français. |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 6. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant le son [z] correctement et le plus vite possible. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

« Zazie causait avec sa cousine en cousant. »



« La sole rissole dans la casserole »



Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 7. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [s] et [z] dans un contexte.



- Son cousin a cassé la casserole.
- Lisa et Silvie lisent le magazine.
- Le coussin est rose.
- Je cuisine à la maison.
- Ce garçon a douze serpents.
- Sa sœur est rousse.

[ʃ]



## UNITÉ 7: JE CHERCHE SILVIE ET



[s]

## JOSEPH !

[ʒ]

### Fiche professeur

#### *Phase orale : perception – exercice de localisation*



#### 1.1. Écoute et dis si tu entends le son [ʃ].



**Prof :** On va écouter une série de mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [ʃ] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [ʃ] comme dans « chercher » et « choix ».

Mots: chien, j'ai, chez, ça, jatte, cassé, marcher, sou, jute, chou, jatte, jour, choisir, ses, choix, chercher, mange, chat, gents, sou, gène.



#### 1.2. Écoute et dis si tu entends le son [ʒ].

**Prof :** On va écouter quelques mots. Après chaque mot je ferai une pause pour réfléchir. Si vous entendez le son [ʒ] vous devez lever la main, si vous ne l'entendez pas vous ne ferez rien. On va faire attention au son [ʒ] comme dans « je » et « jouer ».

Mots : chien, j'ai, chez, ça, jatte, cassé, marcher, sou, jute, chou, jatte, jour, choisir, ses, choix, chercher, mange, chat, gents, sou, gène.

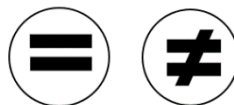
#### *Phase orale : perception – exercice de discrimination*



#### 2. Écoute les mots suivants et dis s'ils sont identiques ou différents.



**Prof :** on va écouter quelques paires de mots, si vous pensez qu'ils sont identiques vous devrez lever la fiche (=) et si vous pensez qu'ils sont différents, l'autre. (Les élèves utiliseront des fiches comme celles-ci) Le professeur prononcera les mots pour faciliter la discrimination.



Mots :







- Chien/ sien (≠)
- Chercher /chercher(=)
- Chaud/ sot (≠)
- Gents/ gents (=)
- Chou / joue (≠)
- Chatte /jatte (≠)
- Bouger /boucher (≠)
- Caché /casser (≠)
- Soi /joie (≠)

*Phase orale : production – exercice d’articulation*



**3. Comment on prononce les sons [ʃ], [s] et [ʒ]?**



|                             | [ʃ]   | [s]  | [ʒ]  |
|-----------------------------|---|--|--|
| <b>Comment le prononcer</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de vibration des cordes vocales.</li> <li>- Consonne continue.</li> <li>- On entend l’air passer entre le dos de la langue et le palais.</li> <li>- Les lèvres sont vers l’avant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de vibration des cordes vocales.</li> <li>- Consonne continue.</li> <li>- On entend l’air passer entre l’avant de la langue et les dents supérieures.</li> <li>- Les lèvres sont vers l’avant.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vibration des cordes vocales.</li> <li>- Consonne continue.</li> <li>- On entend l’air passer entre le dos de la langue et le palais.</li> <li>- Les lèvres sont vers l’avant.</li> </ul> |
| <b>Bruit</b>                | Bruit des vagues.<br>  | Serpent.<br>   | Bateau.<br>   |
| <b>Mouvement</b>            | Mouvement des vagues avec la main.<br>   | Silence<br>  | Personne fatiguée.<br>  |

**Prof :** exercices pour apprendre ces sons. Expliquer pourquoi il est nécessaire de faire la différence entre ces sons.

*Phase orale : production- exercice de répétition.*



#### 4. Écoute et répète les mots suivants.

**Prof :** je vais prononcer quelques mots. Certains contiennent le son [ʃ], le son [s] ou le son [ʒ]. Vous devez les répéter. Faites attention !

D'abord on va répéter des paires de mots et après trois mots.

On va les répéter tous ensemble, après par groupes de deux et finalement de manière individuelle. (S'il y a des erreurs on expliquera une autre fois « l'exercice 3 »



Mots :

1)

- Chienne /sienne
- Sot/ chaud
- Chat /ça
- Cher/ serre
- Tache /tasse
- Marche / mars
- Mouche/ mousse
- Chou/ joue
- Mange/ manche
- Bouger /boucher
- Chatte/ jatte
- Chaîne/ gêne

2)

- Chou / sou /joue
- Sans /chant / gents
- Joie/ choix / soi
- Chez /ses /j'ai

Fiche professeur et élève

*Phase écrite : perception – exercice de discrimination.*



#### 5. Quel mot entends-tu ?



**Prof:** vous allez écouter ces paires des mots et vous devez souligner le mot que vous entendez.

Mots :

- Chat/ ça
- Chaud /sot
- Marche/ mars
- Broche /brosse
- Chou /sou
- Chant /gents
- Chute/ jute
- Chatte/ jatte
- Mange /manche





*Phase écrite : perception- exercice d'identification*



6. Écoute et souligne avec un stylo **bleu** les mots qui contiennent le son [ʃ].



Écoute et souligne avec un stylo **rouge** les mots qui contiennent le son [s].



Ecoute et souligne avec un stylo **vert** les mots qui contiennent le son [ʒ].

**Prof :** vous allez écouter une liste de mots. Vous devez identifier ceux qui contiennent le son [ʃ] et les souligner avec un stylo bleu, ceux qui contiennent le son [s] avec un stylo rouge et ceux qui contiennent le son [ʒ] avec un stylo vert.

Vous devez avoir sur la table les trois stylos. On écouterait le mot et vous aurez le temps pour décider quel son vous entendez.

Faites attention ! On peut entendre le son [ʃ], comme dans les mots « choix » et « marcher », on peut entendre le son [s], comme dans les mots « sot » et « ça » ou le son [ʒ], comme dans les mots « jouer » et « manger »

Mots : chien, mange, gents, sale, mouche, chat, jatte, sot, ses, chez, j'ai, jouer, choix, soi, girafe.



7. Quelle graphie correspond aux sons [ʃ] et [ʒ] ?

**Prof :** on va analyser quelles graphies (quelles lettres) correspondent à chaque son. Après on va remplir la grille.



Les graphies qui correspondent au son [s] on va les voir dans l'unité précédente.

| Sons | Graphie/graphies | Mots                             |
|------|------------------|----------------------------------|
| [ʃ]  | - ch             | Chien, mouche, chat, chez, choix |
| [ʒ]  | - j              | - J'ai, jatte, jouer.            |
|      | - ge/gi          | - Gents, mange, girafe.          |

*Phase écrite : production- exercice d'assimilation*



## 8. Virelangue.

**Prof :** on va faire des jeux pour lire ce virelangue correctement.



D'abord les élèves liront la phrase. Après, ils souligneront les graphies selon l'exercice antérieur. Finalement, on jouera tous ensemble. Les élèves qui veulent jouer liront la phrase sans se tromper, en prononçant les sons [ʃ], [ʒ] et [s] correctement et le plus vite possible. On va introduire le son [z] pour faire une révision. Ceux qui diront le virelangue sans se tromper seront les champions.

« Les **chaussettes** de l'**archiduchesse** sont-elles **sèches** ? **Archi-sèches** ? »



« Un **chasseur** **sachant** **chasser** doit **savoir chasser** sans son **chien**. »



Ils peuvent pratiquer le virelangue à la maison.

« La **jolie rose** **jaune** de **Josette** **jaunit** dans le **jardin**. »



*Phase écrite : production- exercice de lecture.*



## 9. Lis à haute voix les phrases suivantes.

**Prof :** on va faire un exercice de lecture à haute voix pour pratiquer les sons [ʃ], [ʒ] et [s] dans un contexte.

- Je mange du **chocolat** comme **dessert**.
- Sa **sœur** **chantera** un **jour** ?
- J'ai le **projet** de **changer** de voiture.
- Je **cherche** son **chandail**.
- **Dimanche** **prochain**, **j'irai** **marcher**.
- **J'achète** une **girafe**.
- Il **sait** **cacher** **ses** **sentiments**.

