

RECERC - Ouvrages de référence - 2010  
Collection Langues et enseignement n°2

**Rita Peix**

**La intervenció del mestre/a  
en l'adquisició dels sons,  
una condició prèvia a l'aprenentatge  
de la lectura i de l'escriptura en català**

<b>[ e ]</b>	e-> un nez é-> une éclair er-> un cahier	e-> una cirera é-> un préssec er-> un paper
<b>[ ε ]</b>	è-> un père ë-> Noël ê-> une fenêtre ai-> une maison ei-> une reine	è-> un bebè e-> la marieta
<b>[ ə ]</b>	e-> un cheval	e-> un cotxe a-> una maduixa
<b>[ i ]</b>	i-> une cerise	i-> una pilota í-> un pastís ir-> llegir
<b>[ o ]</b>	o-> un soleil au-> jaune eau-> un bateau	o-> una mosca ó-> un camió or-> la tardor
<b>[ ɔ ]</b>	o- -> or -o- -> une bosse	o-> una escola ò-> un mòbil

**Peix, Rita**

La intervenció del mestre/a en l'adquisició dels sons, una condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català (L'intervention de l'enseignant/e dans l'acquisition des sons, une condition préalable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en catalan).

Revue RECERC, Ouvrages de référence, Collection Langues et enseignement n°1

Texte en catalan. 55 pages

ISSN 1961-9340

I. Institut catalan de recherche en sciences sociales, Université de Perpignan Via Domitia

1. Enseignement primaire -- Catalan -- Bilingüisme -- Lecture

Résumé : Depuis la création du concours bilingue en 2001, officiellement Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles Spécial Langue Régionale, l'auteur est impliquée dans la mise en place de la formation spécifique des futurs maîtres bilingues. Cet essai est une réflexion sur la spécificité de l'enseignant en classe bilingue et sur l'intervention du maître dans l'acquisition des sons en catalan comme condition préalable à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans cette langue.

RECERC

Revue électronique de l'Institut catalan de recherche en sciences sociales

Ouvrages de référence, Collection Langues et enseignement n°2

Première édition : avril 2011

Université de Perpignan Via Domitia

ISSN n° 1961-9340

Note : la base de cet ouvrage est l'étude présentée par Mme Rita Peix en 2008 pour le prix Catalunya Nord de l'Institut d'Estudis Catalans.

RECERC - Ouvrages de référence - 2010  
Collection Langues et enseignement n°2

**Rita Peix**

## **La intervenció del mestre/a en l'adquisició dels sons, una condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català**

Pàgina Capítol

5	<b>1. Anàlisi del marc oficial</b>
11	<b>2. La intervenció del mestre/a en l'adquisició dels sons, una condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català</b>
12	2.1. El perfil i els objectius de l'ensenyant
17	2.2. Les funcions del mestre durant tot el procés d'adquisició de la llengua
19	2.3. Quan planificar el treball sobre els sons ?
21	2.4. Quins recursos té al seu abast el mestre/a per a treballar la consciència fonològica en català?
27	<b>3. Entrar dins la codificació escrita en francès i català d'una manera comparativa</b>
29	<b>4. Documents de treball</b>
30	4.1. Quadres de sons comparatius
32	4.2. Anàlisi d'avaluacions al CE2
35	4.3. Embarbussaments
42	4.4. El dòmino dels sons específics
50	4.5. Les casetes dels sons
55	<b>Bibliografia</b>

## Pròleg

Des de la creació del concurs bilingüe en 2001, oficialment *Concours de Recrutement des Professeurs des Ecoles Spécial Langue Régionale*, estic implicada en la posada en plaça de la formació específica dels futurs mestres bilingües. És doncs aquest viscut que és a l'origen de les reflexions que comencen a prendre forma avui sobre l'especificitat de l'ensenyant en classe bilingüe. Tinc l'esperança que pugui ser útil als futurs mestres bilingües de Catalunya Nord i als seus formadors i que a través ells ajudi els infants a parlar català.

El present treball vol compartir una reflexió sobre la intervenció del mestre en l'adquisició dels sons en català com a condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en català.

**Primera part :  
Anàlisi del marc oficial  
El dispositiu  
o com es reparteixen  
les dues llengües en l'horari escolar?**

## **El marc oficial : el dispositiu o com es reparteixen les dues llengües en l'horari escolar?**

A l'escola primària el temps d'escolarització de l'alumne se situa entre 24h i 26h setmanals. Fins i tot les quantifiquen les instruccions oficials parlant de 12 o 13h per a cada llengua.<sup>1</sup>

En una classe a paritat horària les llengües vehiculars són el català i el francès. Les dues llengües són a la vegada objecte d'estudi i eines al servei de l'aprenentatge dels programes oficials establerts per l'Educació Nacional de l'Estat francès. El contingut dels programes és el mateix que el de la classe monolingüe en francès.

Segons la repartició horària definida pels programes de l'escola primària del 2002, l'horari impartit pel « *Domaine du langage et de la langue française* » se situa entre 9h i 12h en funció del cicle. En una classe a paritat horària aquest horari s'hauria de repartir entre el català i el francès, és a dir entre 4h30 i 6h en cadascuna de les llengües en presència. El títol oficial es transforma aleshores lògicament en dues entrades « *Domaine du langage et de la langue française* » i « *Domini del llenguatge i de la llengua catalana* ». El domini del llenguatge sent comú a les dues llengües, en efecte la noció de la descripció per exemple pot treballar-se des d'una de les llengües, reduint el treball específic en l'altra llengua al lèxic de la descripció. L'ensenyant haurà de repartir els continguts de manera equilibrada entre les dues llengües.

### **Els objectius de llengua i de llenguatge**

---

1 « *L'enseignement bilingue à parité se définit par un enseignement à parité horaire en langue régionale et en langue française avec une répartition équilibrée pendant la semaine de classe, soit, selon que la semaine comprend 24h ou 26h :*

- 12 ou 13 heures en langue française ;  
- 12 ou 13 heures en langue régionale. »

BOEN, *Butlletí Oficial del ministeri de l'Educació Nacional i del ministeri de la Recerca*. Encart B.O. n°33. París: 13/09/2001.

Hauria de ser evident que no podem reduir el temps d'adquisició de la llengua catalana a aquest horari, la preocupació per la llengua hauria de ser transversal. Si el mestre no és conscient que la competència en llengua de l'alumne s'alimenta des de les disciplines no lingüístiques és obvi que serà molt difícil pretendre a un bilingüisme mínimament equilibrat.

Car hom no pot descuidar els objectius fixats per l'únic text oficial que defineix les « *Modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue à parité horaire* »<sup>2</sup> : « *À l'issue de l'école maternelle, il est souhaitable que les enfants sachent s'exprimer, à l'oral, dans la langue régionale, de façon compatible avec les intérêts et l'expérience d'enfants de leur âge. À la fin du CM2, les compétences seront du même ordre, sinon de la même ampleur, que celles acquises en français* ».

### **Què diu però aquest mateix text sobre l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura?**

« *La découverte de l'écrit fait partie des objectifs de l'école maternelle. Il est donc essentiel que, dès la maternelle, l'enfant soit mis en présence d'écrits significatifs et fonctionnels dans les deux langues.* »<sup>3</sup> L'experiència demostra que dins l'ensenyament bilingüe, el « *savoir-lire* » es desenvolupa de manera paral·lela en les dues llengües. Al mateix temps que aprenen a llegir en francès, o « *selon un décalage temporel avec l'apprentissage du français écrit* », els infants són incitats a transferir les seves adquisicions a la lectura de textos en « *langue régionale* » de dificultats graduades. A través d'exercicis regulars, el saber llegir en « *langue régionale* » serà estès a tota la tipologia dels textos practicats en francès.

En un dispositiu a paritat horària, seríem favorables a un ensenyament sistemàtic de la lectura i de l'escriptura en francès i en català en alternança. Diferir l'aprenentatge sistemàtic en català podria afavorir una jerarquia entre les llengües: el francès apareixent per l'infant com a llengua alta i el català

---

<sup>2</sup> BOEN, 13/09/2001

<sup>3</sup> Ídem

corrent el perill de tenir un estatut de llengua baixa. Tots els sociolingüistes coincideixen en dir que una de les condicions d'èxit per a un bilingüisme additiu<sup>4</sup> (per oposició a un bilingüisme negatiu o subtractiu) són que les llengües en presència siguin valorades. Depèn del docent i de les famílies que han fet la tria del bilingüisme, de vetllar que tant en l'àmbit escolar com familiar les dues llengües ho siguin.

### **Sobre el terreny**

Sobre el terreny es troben diferents pràctiques. Certs mestres passen a la lectura en català un cop el nen és capaç de desxifrar en francès. Aquesta tria no ha estat feta sovint per raons didàctiques sinó estratègiques: per a tranquil·litzar els pares que tenen por que l'aprenentatge de la lectoescriptura en català es faci al detriment de la del francès. Aquesta angoixa dels pares és potser encara una herència del « període lingüicida »<sup>5</sup> entre el principi del segle XX i els anys 60.

### **L'exemple de la Bretanya**

Vaig poder observar en un viatge d'estudi al siti IUFM de Bretanya, una classe de CP bilingüe bretó-francès. S'hi aplicava un decalatge entre l'aprenentatge sistemàtic entre el francès i posteriorment el bretó. L'origen allunyat de les dues llengües en presència fa que la mestra de CP esperi que els seus alumnes descodifiquin en francès abans de passar al bretó. La mestra compensava aleshores augmentant el temps en bretó posteriorment dins l'any escolar. A partir del moment que els seus alumnes havien entès el mecanisme de la lectura en francès, la mestra ja no respectava la paritat horària, és a dir que el temps en bretó era superior al temps en francès. Val a dir, que aquest dispositiu tenia el vist-i-plau de la Inspecció d'Acadèmia.

---

<sup>4</sup> Cavalli, M, *Éducation bilingue...*, p.11.

<sup>5</sup> Cavalli, M, *Éducation bilingue...*, p.15.

L'argument va ésser que per arribar a un nivell equivalent de competències en les dues llengües, com ho indiquen els textos oficials esmentats anteriorment, tenien menester de més temps en bretó. Vist que les avaluacions fetes a Bretanya varen posar de manifest uns resultats lleugerament superiors en francès i en matemàtiques, els inspectors no varen exigir un retorn a la paritat estricta de 50 %.

### **A Catalunya-Nord**

En el cas d'un bilingüisme català-francès, emetem la hipòtesi que una entrada pel català en l'aprenentatge de la lectura i de la lectura seria una ajuda pels alumnes en dificultats. En efecte, el català és gairebé una llengua fonogràmica, és a dir que hi ha una gran correspondència entre la grafia i la fonia. Aquesta correspondència gairebé terme a terme és d'una gran ajuda pel jove infant a l' hora de l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.

La tasca és molt més complexa en francès on segons el psicolingüista Jean Petit la correspondència terme a terme és tan reduïda que la distància entre el grafema i el lexema ha pres proporcions extremament preocupants « *le son [o] peut-être aujourd'hui transcrit par <o, ô, oh, ho, au, aux, eau, eaux, aul, aulx > ! [...] Une forme extrême de cette tendance conservatrice est le désir de transmettre par l'orthographe des informations étymologiques. [...] l'orthographe française a une opacité qui obère lourdement l'apprentissage.* »<sup>6</sup>. Tenim probablement aquí una pista que podria explicar un percentatge massa important de nens a l'estat francès que arriben en classe de sisena sense saber llegir.

És per aquesta raó que l'etapa de la descodificació en català sembla més fàcil a ser resolta. L'activitat simbòlica consistint a atribuir un valor fonètic a símbols gràfics sent mentalment una, el francès se'n veuria de seguida beneficiat.

---

<sup>6</sup> Petit, Jean. *L'immersion...*, p. 96.

Sobre el terreny, i sempre en el cas de l'ensenyament bilingüe a paritat horària, semblaria que, després d'haver practicat durant anys l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en francès per a després transferir el saber llegir al català, s'estigués anant cap a un ensenyament-aprenentatge de lectura i escriptura alternant les dues llengües.

El que és important és que el nen aprengui a llegir i a escriure sigui quina sigui la llengua car té la capacitat de transferir el saber llegir a l'altra llengua d'aprenentatge. I com ha escrit el Jean Duverger « on n'apprend à lire qu'une fois »<sup>7</sup>.

Com ho precisa Jean Petit, « *la maîtrise acoustique et articulatoire du système phonologique est évidemment un prérequis indispensable à l'apprentissage de toute écriture phonographique.* »<sup>8</sup>

A partir d'aquesta idea, m'interessaré per la intervenció pedagògica dins l'adquisició dels sons en classe bilingüe, una condició prèvia a l'aprenentatge de lectura i de l'escriptura en català. Ben segur, l'adquisició dels sons de la llengua francesa és també un una condició prèvia a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura en francès. Però no cal perdre de vista que quan els infants entren a l'escola maternal, la seva adquisició del francès és molt més avançada. Pels alumnes que no tenen la llengua francesa com a llengua materna, la proposta d'intervenció pedagògica seria la mateixa que proposaré a continuació pel català.

---

<sup>7</sup> Duverger, Jean, On n'apprend à lire qu'une fois, *Les Actes de Lecture n°31*, 1990.

<sup>8</sup> Petit, Jean. *L'immersion...*, p. 101.

**Segona part :  
La intervenció del mestre/a  
en l'adquisició dels sons,  
una condició prèvia a l'aprenentatge  
de la lectura i de l'escriptura en català**

## 2.1. El perfil i els objectius de l'ensenyant

La majoria d'alumnes que arriben dins les classes bilingües desconeixen una de les llengües vehiculars i d'aprenentatge de l'escola, el català. La llengua familiar d'aquests alumnes és bàsicament el francès, encara que no hem d'oblidar que poden ser escolaritzats en les classes bilingües infants que tinguin una parla diferent de la francesa.

Des del primer any d'escolarització en classe bilingüe, per a la majoria de les escoles bilingües, en mitjana secció, **la intervenció del mestre és la clau per a l'adquisició dels sons del català**. Des del punt de vista de la psicolingüística adquisicional, seria preferible que l'ensenyament bilingüe comencés des de la petita secció: *« Nos connaissances actuelles sur la régression des capacités acquisitionnelles et sur les avantages apportés par le bilinguisme précoce font apparaître indispensable un démarrage dès le plus jeune âge, c'est-à-dire en petite section de maternelle. »*<sup>9</sup>

D'altres especialistes en canvi com en Jean Duverger consellen de no començar un ensenyament en la L2 abans dels cinc o sis anys i preconitzarien una introducció progressiva de la llengua 2: *« Nous avons pu observer et évaluer que l'inscription de ces très jeunes enfants à l'école maternelle française, [...], n'apporte pas de bénéfices supplémentaires par rapport à l'inscription de à l'âge de cinq ou six ans et peut au contraire induire de graves inconvénients affectifs, identitaires et cognitifs [...]. »*<sup>10</sup>

Que l'ensenyament en català comenci a l'inici o al final de la maternal no canvia la nostra preocupació pel treball de consciència fonològica en català.

---

<sup>9</sup> Petit, Jean. *L'immersion une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger Éditeur, 2001, p. 81.

<sup>10</sup> Duverger, Jean. *L'enseignement en classe bilingue*. Tours : Hachette, 2005, p. 71.

## El perfil i els objectius de l'ensenyant

### → És model lingüístic:

El docent de la classe bilingüe ha de tenir **una bona competència lingüística** ja que serà **model de llengua** tant en francès com en català. **La mestra o el mestre ha de tenir una bona pronúncia.** Això no vol dir que actualment aquell mestre que tingui una dificultat específica a l' hora de pronunciar tal o tal so no pugui ser mestre bilingüe. El que em sembla important és la presa de consciència per tal de recórrer a estratègies compensatòries com ara l'escolta de documents àudios autèntics o fer intervenir d'altres persones catalanoparlants per tal d'oferir un altre model lingüístic a l'infant.

Per a definir el que entenem per pronúncia ens recolzarem en la definició proposada per JP CUQ<sup>11</sup> i traduïda del francès:

- « **Pronúncia:** La pronúncia està lligada a l'articulació, però també a l'audició (capacitat sensorial de l'orella) i a la percepció (interpretació de la realitat física). **Pronunciar és, doncs sentir i produir els sons i els fets prosòdics** d'una llengua donada de tal manera que un natiu pugui comprendre el missatge que li és destinat, o de manera que la pronúncia no sigui un entrebanc a la comunicació entre natiu i no natiu.
- **Prosòdia:** Aquesta terminologia és freqüentment assimilada a la de mètrica (en la seva accepció literària) o d'entonació (en la seva accepció lingüística), mentre que la seva significació genèrica fa referència a un **conjunt de fenòmens com l'accent, el ritme, la quantitat, el tempo, les pauses, el to i l' entonació, que es qualifiquen d'elements prosòdics** o d'elements suprasegmentals del llenguatge. »

---

<sup>11</sup> Cuq, Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde.* Paris : 2003, p. 205.

→ **Ha d'aconseguir que els seus alumnes aprenguin a parlar el català però, a més, ho han de fer amb una bona fonètica:**

Aquesta darrera tasca no s'hauria de deixar per a més endavant pretextant que l'important és de parlar. S'ha demostrat que les edats primerenques<sup>12</sup> són les més adients per adquirir o incorporar tots els sons d'una llengua.

**Serà competència del mestre facilitar la incorporació dels sons propis del català.** A l'escola maternal els nens i nenes encara estan estructurant el sistema fonològic de la seva pròpia llengua (hi ha infants que incorporen els darrers sons cap als sis anys) i poden adquirir els sons de la nova llengua d'una manera semblant a com ho han fet amb els de la llengua familiar.

A mesura que els alumnes es fan grans, el procediment per a adquirir una nova llengua canvia. Els aprenents d'una segona llengua tenen dificultat a discriminar sons que no existeixen en la seva primera llengua. El sistema de la llengua familiar ja està tancat i l'alumne/a, en sentir un so específic de la segona llengua o diferencial respecte de la primera, tendeix a assimilar el so nou, desconegut per a ell, a aquell de la seva pròpia llengua amb el qual té més similituds.

La recerca psicolingüística s'acorda per admetre que el límit de les regressions adquisicionals pot ser frenat i reulat fins als vuit anys a condició **d'estimular l'adquisició utilitzant tècniques intensives i contrastives.**

*« [...] Ces régressions de la première année demeurent heureusement réversibles jusqu'à l'âge de 4-5 ans, à la condition cependant que l'enfant soit exposé immersivement à la langue à laquelle il s'agit de le resensibiliser. Dans le cadre de l'expérience Sing' und spiele mit ! , [...] les prestations phonétiques des élèves furent enregistrées sur bandes magnétiques et analysées au sonographe. [...] Elles furent reconnues « éblouissantes » par les adversaires déclarés de l'enseignement précoce*

---

<sup>12</sup> Cuq, Jean Pierre. *Dictionnaire...*, chap. 2 : La régression de la capacité acquisitionnelle, p.33-42.

*eux-mêmes. Elles apportèrent donc la preuve que la malléabilité corticale et audio-phonatoire des enfants de 8 ans est encore suffisante pour acquérir l'orthophonie d'une L2, à la condition de stimuler cette acquisition par une approche contrastive systématique. Mais il apparut aussi que cette malléabilité résiduelle disparaît à l'âge de 10 ans : tout traitement intensif devient alors inopérant et les interférences fossilisent.* »<sup>13</sup>

**Centrant-nos en aquesta situació el mestre bilingüe es deu de conèixer els sistemes fonològics del català i del francès, per tal de prendre consciència dels fonemes específics i diferencials entre el català i el francès.**

Si es comparen el sistema fonològic de la llengua catalana i el de la llengua francesa, es pot establir la classificació<sup>14</sup> següent:

- **Sons comuns:** sons que pertanyen als sistemes fonològics del català i del francès amb la mateixa correspondència de distribució dins del mot, ja siguin vocàlics o consonàntics.
- **Sons diferencials:** sons que tot i formar part del sistema fonològic del francès, no apareixen mai en una posició final de mot. Aquests sons sempre són consonàntics.
- **Sons específics:** sons propis de la llengua catalana, que no existeixen en francès. Sons específics: [dz], [tʃ], [dʒ], [r], [rr], [ʎ]

Posem en annex<sup>15</sup> els quadres de « Distribució comparativa de sons vocàlics i consonàntics » elaborats per la Maria Dolors Solà-Oms<sup>16</sup> en qualitat d'Encarregada de missió i d'inspecció pel català.

<sup>13</sup> Cuq, Jean Pierre. *Dictionnaire...*, chap. 4, p. 63- 65.

<sup>14</sup> Aquestes definicions han estat adaptades a una situació de bilingüisme català-francès. La terminologia adoptada és la que s'utilitza a Catalunya Sud.

<sup>15</sup> ANNEX 1 : Quadres de sons comparatius elaborats per la Maria Dolors Solà Oms, Encarregada de missió pel català pel Rectorat de l'Acadèmia de Montpeller.

A la lectura dels quadres que comparen el francès normatiu i el català normatiu així com el francès meridional i el rossellonès destacarem els sons que ens semblen importants de treballar.

→ **El mestre es deu de conèixer també el procés d'aprenentatge d'una L2.**

Esquematzarem aquest procés en tres fases principals :

**1.- La fase d'imitació:** L'aprenent utilitza la llengua a través la reproducció.

**2.- La fase de producció d'interllengua :** durant aquesta fase l'aprenent fa **hipòtesis sobre l'estructura de la llengua a aprendre**. Les seves produccions són aproximatives. L'alumne té recurs a l'**interllengua** per a expressar-se. El terme i la noció d'interllengua prové de L. Selinker <sup>17</sup>.

Hem triat per a definir aquest concepte la definició del *Dictionnaire de didactique du français*, publicat per CLE International al 2003<sup>18</sup> :

**« On désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une ou de l'autre. »**

**3.- La fase de consolidació.** La fase d'interllengua és superada. L'aprenent és aleshores capaç de separar els dos codis.

---

<sup>17</sup> Selinker, L. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics*, 1972.

<sup>18</sup> Ídem 3, p. 139.

## **2.2. Les funcions del mestre durant tot el procés d'adquisició de la llengua**

### **→ Observar la producció fonètica i anotar les dificultats dels alumnes**

Hem pogut constatar la producció oral dels alumnes durant l'observació de pràctiques en les classes bilingües la producció oral dels alumnes. Focalitzant-nos voluntàriament sobre la pronúncia, hem pogut notar en una part no negligible d'alumnes una certa inseguretats. Amb el pas del temps i amb l'absència d'intervenció per part dels mestres, aquests errors de pronúncia no corregits corren el risc de fossilitzar-se.

Aquesta inseguretats es veu confirmada en les avaluacions escrites del Curs Elemental 2 fetes a l'inici de l'any escolar 2000<sup>19</sup> on trobem errades que no es poden regular amb l'aplicació d'una norma ortogràfica i per tant seran difícils de corregir sense la intervenció del mestre/a.

### **→ Corregir/regular a través una intervenció bifocalitzada**

El « saber ser » i el « saber fer » del mestre és aquí molt important per tal de no bloquejar l'aprenentatge. El « saber ser » és necessari per a poder corregir un alumne per tal que el jove infant visqui durant les 6 hores que passa a l'escola en plena seguretats afectiva.

En efecte, sembla important que l'actitud del docent sigui sempre molt positiva i encoratjadora. Pensem que la seva intervenció ha d'ésser bifocalitzada, és a dir que ha de diferenciar el contingut de la forma.

Imaginem que som en una sessió de « Descoberta del món » on els infants verbalitzen les manipulacions on classifiquen els objectes que floten o no. El mestre podria dir per exemple: « Joan, molt bé! En efecte, el suro flota. » (Intervenció de l'ensenyant sobre el contingut de la intervenció de l'alumne).

---

<sup>19</sup> Annex 2

Ara bé, el nen de gran secció de maternal ha pronunciat la lletra « r » de suro [R ] i no [r ]. L'adult pot aleshores tornar a formular correctament la remarca de l'alumne « El suro flota » o « El suro sura » i dir « Joan, molt bé, en efecte, **el suro flota/el suro sura**. Fixa't! Escolta : és [suru] i no [suRu]. Sents la diferència? A veure torna-ho a dir ! Molt bé, Joan ! »<sup>20</sup>

Compartim doncs el que escriu Jean Petit « Pour l'ensemble de ces exercices de contrôle et de consolidation de la maîtrise acoustique et articulatoire des phonèmes de la L1 et de la L2, l'on ne peut d'ailleurs que recommander une approche contrastive, c'est-à-dire mettant l'accent sur les phonèmes par lesquels les deux langues se différencient »<sup>21</sup>

La intervenció-correcció del mestre ha de ser sempre molt gratificant de manera que no es bloquegi la presa de risc de l'infant en la presa de paraula en català. La correcció ha de ser clara de per tal d' evitar no només, com ja hem esmentat, la fossilització dels errors de pronúncia del locutor, sinó també que els companys de classe, siguin els destinataris del missatge o simplement auditors. « *Il faut en effet éviter que les formes déviantes soient reprises à l'identique par d'autres élèves et s'installent définitivement, la L2 parlée par la classe se constituant ainsi en idiolecte.* »<sup>22</sup>

Entenem per **idiolecte** « *l'utilisation particulière d'une seule langue par un individu. Il se distingue de l'interlangue d'un apprenant par son caractère stabilisé et durable alors que celle-ci représente un état instable et provisoire, une étape intermédiaire dans l'appropriation d'une langue cible.* »<sup>23</sup>

El mestre ha de tenir present l'evolució de l'adquisició de l'infant, quan més l'infant es fa gran, més la intervenció ha de ser explícita. En efecte, hem constatat els límits pel que fa la pronúncia de l'estratègia del mestre que consistia a tornar a formular amb la bona pronúncia la producció de l'infant just

---

<sup>20</sup> El so [r] és el so diferencial més difícil a adquirir. La capacitat a pronunciar aquest so pot no ser completament adquirida als 6 anys. Aquesta realitat no es contradiu però amb el reforç positiu que proposem.

<sup>21</sup> Ídem, p.104.

<sup>22</sup> Ídem 1, p. 91.

<sup>23</sup> Ídem 1, p. 124.

després. Aquesta queda ràpidament sense efecte per a la majoria dels alumnes. Són ben pocs els joves infants que comparen en el seu cap la seva presa de paraula amb la formulació correcta del mestre/a de manera autocorrectiva. Segons les nostres observacions la intervenció explícita del mestre/a és necessària per a la majoria dels alumnes.

Compartim aquesta recomanació feta pel mateix Jean Petit per tal d'afavorir una bona pronúncia: « *Les réactions d'expanding doivent alors progressivement céder la place à des corrections non pas agressives ou excédées, mais nettes et claires.* »<sup>24</sup>. Segons el mateix psicolingüista, l'**expanding** « *consiste à reproduire les énoncés déviants ou trop frustes en leur communiquant discrètement une forme correcte ou plus élaborée* ».

### **→ Fer èmfasi en la producció dels sons diferencials o específics a adquirir**

Recomanem que l'adult posi èmfasi sigui en la lectura en veu alta, un conte per exemple, sigui tornant a formular la intervenció del nen en un context funcional.

## **2.3. Quan planificar el treball sobre el sons ?**

### **→ Els requisits :**

Per a poder planificar el treball sobre els sons, el docent ha de tenir coneixement del procés d'adquisició dels sons :

- L'audició
- La discriminació
- La producció

Les funcions citades anteriorment afavoriran aquest procés.

---

<sup>24</sup> Ídem 1, p. 92.

### → L'objectiu :

L'objectiu a aconseguir al final de l'escola maternal, després de tres anys idealment o dos anys d'escolarització en classe bilingüe, és que els alumnes siguin capaços d'emprar aquests sons dins de contextos determinats. Durant el Curs Preparatori (6 anys) aquests sons *contextualitzats* s'han de continuar treballant, tendint però a la seva generalització, de manera que els nens o nenes puguin pronunciar-los en qualsevol situació.









### → La planificació:

El docent, doncs, té la responsabilitat de planificar una sèrie d'activitats en què els sons específics i diferencials en particular s'hagin d'utilitzar d'una manera espontània i funcional.

Els sons específics i diferencials es treballaran d'una manera específica en el temps consagrat al Domini del català i les estratègies d'intervenció-correcció podran intervenir durant tot l'horari de les DNL. De la mateixa manera els sons específics a la llengua francesa es treballaran en l'horari del Domini del francès. Els sons comuns repartint-se equitament entre les dues llengües.

Es començarà a treballar els sons específics des de l'inici de l'escolarització. Això no vol dir que els resultats siguin immediats ! En efecte, ens hem pogut procurar a prop del Servei d'Ensenyament del Català **l'Escala evolutiva de l'articulació dels sons** en un infant catalanoparlant a Catalunya Sud.

### ESCALA EVOLUTIVA DE L'ARTICULACIÓ DELS SONS

	<b>SONS</b>	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
<b>Nasals</b>	<b>(m) mà</b>					
	<b>(n) nas</b>					
	<b>( ) fang</b>					
	<b>( ) canya</b>					

<b>Oclusives</b>	(p) pa					
	(t) tu					
	(k) cap					
	(b) bo					
	(d) dit					
	(g) gat					
<b>Fricatives</b>	(f) fer					
	(s) sol					
	(z) casa					
	( ) xocolata					
	( ) joc					
<b>Africades</b>	(t ) maig					
	(d ) mitjó					
<b>Vibrants</b>	(r) cara					
	(r) rosa					
<b>Laterals</b>	(l) lila					
	( ) lluç					

	Fins a 50 %
	60 %
	70%
	80%
	90%

Adaptació de L. Bosch.

Evolució en la correcta articulació dels sons en funció del percentatge de nens escolaritzats que els produeixen correctament per edats.

Observem, per exemple, el so [r] : constatem que un 10% dels nens escolaritzats en immersió a Catalunya Sud pot trigar fins als 7 anys a pronunciar aquest so. Aquests nens beneficien a més a més d'un context més favorable que un nen escolaritzat a Catalunya Nord per l'ús natural, en general, més important del català a fora de l'escola a Catalunya Sud.

Aquesta escala ens permet de relativitzar i tenir paciència en l'obtenció dels resultats, sense abandonar nogensmenys el treball sobre els sons.

## **2.4. Quins recursos té al seu abast el mestre/a per a treballar la consciència fonològica en català?**

El patrimoni català ens ofereix tot una mena de recursos.

- **Un patrimoni ric de cançons i cantarelles<sup>25</sup>**
- **Un llarg llistat d'embarbussaments<sup>26</sup>**
- **Una àmplia diversitat d'onomatopeies.**

L'onomatopeia és la formació d'una unitat lèxica per imitació d'un so, d'un soroll o d'una veu natural; per tant és un dels recursos més idonis per produir els sons de la llengua. També ens és vàlida per fer una observació precisa de la producció dels sons.

Cal tenir en compte que podem trobar en els Països Catalans diferents formes d'onomatopeies que responen a tradicions orals diferents. És possible trobar més d'un so de lladruc de gos...

Treballar els sons amb l'onomatopeia és força ric per a dues raons:

1.- Les onomatopeies pertanyen a l'àmbit cultural i doncs participen a la comprensió d'un missatge. A través dels contes l'infant s'adonarà que aquestes varien d'una llengua a l'altra: mentre el gall francès fa « Cocorico », el gall català fa « Quic-qui-ri-quic » o « Kikirikí ».

---

<sup>25</sup> Vegeu la bibliografia.

<sup>26</sup> Vegeu una selecció d'embarbussaments en l'annex 3.

Il·lustra perfectament aquesta realitat el quadre següent<sup>27</sup>:

ONOMATOPEIES D'AQUÍ I D'ALLÀ						
	Català	Castellà	Anglès	Francès	Itàlia	Alemanys
Abella	zzz	bzzz	bzzz	bzzz	zzz zzz	sum-sum
Ocell	piu, piu	pío, pío	tweet tweet	cuicui	cip cip	tswit, tswit
Gat	meu	miau	meow	miaou	miao	miau, miau
Pollet	piu, piu	pío, pío	cheep cheep	piou-piou	pio pio	piep, piep
Vaca	muuu	muuu	moo	meuh	muuu	mmuuh
Cucut	cucut	cúcu, cúcu	cuckoo	coucou	cucú, cucú	kuckuck
Gos	bup, bup	guau, guau	bow wow arf/woof	ouah, ouah	bau bau	wau/wuff
Ase	i-haaa	ji-jóo	hee-haw	hihan	i-oo, i-oo	iaah, iaah
Ànec	cuac, cuac	cuá, cuá	quack, quack	coin, coin	qua qua	quack, quack
Granota	cruà-cruà	cruá, cruá	croak	coa, coa	cra cra	quaak, quaak
Cabra	bée	beee	baaah	bêêê	beee	mähh, mähh
Gallina	cococ	coc co co coc	cackle, cluck	cotcotcodet	coccodè	gak, gak
Mussol	uu-uu	uu, uu	tu-whit, tu-whoo	hou-hou	uuu-uuu	huuh, huuh
Porc	onk-onk	oink, oink	oink, oink	groin, groin	grunc-grunc	oink oink
Gall	kikirikí	kikirikí	cock-a- doodle-doo	cocorico	chicchirichí	kickeriki
Ovella	beeee	beeee	baaah	bêêê	beeee	bähh, bähh

50

L'altre interès és fonològic. **Les onomatopeies s'adapten a les característiques articulatòries de cada llengua.** Per això trobem en català més onomatopeies que acaben per una o dues consonants que en la llengua

<sup>27</sup> Família Fernandez. *Tot el que sempre has volgut saber sobre Catalunya...i ningú no t'ha explicat mai*. Barcelona, Empúries, p.50, 2004.

francesa. D'aquesta manera, un infant bilingüe francès-català tindrà més facilitats que un infant monolingüe a aprendre les llengües on les acumulacions consonàntiques són molt presents, com per exemple l'alemany.

**Jocs**<sup>28</sup> : Jugar, ho sabem, és una activitat motivadora i necessària per l'infant. Amb una mica d'imaginació l'ensenyant pot adaptar molts jocs, que tot conservant l'aspecte lúdic, són **un recurs ideal** per a l'adquisició dels sons específics.

## **Una proposta d'activitats per a treballar la consciència fonològica**

El mestre bilingüe treballarà la **consciència fonològica en les dues llengües** per tal de preparar els seus alumnes a l'aprenentatge de la lectura en les dues llengües. Classificarem els diferents tipus de consciència de la més fàcil a la més difícil a adquirir per l'infant.

El docent començarà per treballar **la consciència sil·làbica**. En efecte, és **la més fàcil** a adquirir per l'infant. Com que la síl·laba correspon a una unitat fònica, el mestre pot proposar a l'infant que tot pronunciant una paraula *piqui* de mans cada cop de veu.

Proposarem a continuació una sèrie d'**activitats** evidentment orals i voluntàriament lúdiques :

---

<sup>28</sup> Vegeu l'annex 4.

→ **La consciència lexical**

Comptar el nombre de paraules que té una frase. <b>Fer a la pissarra tants palets com paraules té la frase.</b>	Comptar les paraules que té el títol d'un conte	Substituir paraules en una frase « <b>Tinc un llapis <u>verd</u></b> » « <b>Tinc un llapis <u>blau</u></b> »
Construir una frase encadenada « Tinc un gos negre » « Tinc un gos negre i <u>pelut</u> »	Substituir una paraula d'un poema conegut « [...]Xip, xap, xip, xap/Ai que em mullo tot el cap (coll, dit...) »	Cantar cançons que emmudeixen una paraula « En Joan petit quan (balla) , balla, balla, balla »...

Es diu a cada nen una paraula d'una frase: els nens es barregen i es tornen a organitzar perquè la frase tingui sentit	Jugar a la paraula prohibida « <b>Si, no/Blanc, negre</b> »	Fer un gest quan surt una paraula pactada entre tots.
--	---	---

→ **La consciència fonètica**

<p>Comptar el nombre de fonemes que té una paraula</p>	<p>Localitzar un so en una paraula</p>	<p>Cantar cançons substituint vocals « <b>Jo soc un ma, me, mi, mo, mu, <u>music</u> »</b></p>
<p>Classificar paraules per la presència d'un fonema determinat</p>	<p>Aparellar paraules que es diferenciïn per un so</p>	<p>Buscar paraules que tinguin: 3 fonemes, 4 fonemes, 5...</p>

## **Tercera part :**

### **Entrar dins la codificació escrita en francès i català d'una manera comparativa**

L'alumne de la classe bilingüe ha d'**aprendre a codificar** el missatge oral tant en francès com en català. Pensem que l'enfocament comparatiu/contrastiu permetrà una millor memorització de les correspondències fòniques amb les grafies.

Amb l'objectiu d'ajudar el mestre i l'infant en aquesta tasca hem elaborat les **Cases dels sons comparatives/contrastives**<sup>29</sup>.

Aquests suports podran ser una ajuda metodològica visual. Recomanem al mestre de penjar la caseta del so treballat a l'alçada dels ulls dels seus alumnes de manera que s'hi puguin referir per a resoldre dubtes:

« Sento [o]. Quines possibilitats tinc en català per a escriure aquest so? » L'alumne que té la làmina al seu abast, podrà veure amb l'ajuda del

---

<sup>29</sup> Vegeu l'annex 5. Compaginació elaborada amb els professors d'escola practicants eixits de la primera promoció bilingüe del 2002 dins el marc d'un projecte de formació a l'ensenyament bilingüe, sota la direcció de Rita Peix, formadora de català a l'Institut Universitari de Formació de Mestres de l'antena de Perpinyà.

mestre que té tres possibilitats en català: « o », « ó » i « or » ; i observarà que certes grafies no coincideixen entre el francès i el català. (D'altres estratègies entraran aleshores en joc, per a triar la solució correcta: el recurs a la memòria visual, el raonament deductiu...)

La concepció de la caseta permet reunir sota el teulat del mateix so les grafies en francès i en català separades en dues columnes. Per tal d'afavorir una discriminació visual ràpida entre la columna en català i la columna en francès, hem optat per canviar el color de la font de caràcters. El docent pot també, alhora d'imprimir, canviar el color del full d'una de les llengües.

Aquest recurs permet una flexibilitat en el moment del treball sobre els sons :

- Utilitzar **la columna de la llengua estudiada separatament** per a focalitzar-se sobre la correspondència so-grafia/es en una llengua
- Utilitzar **la caseta del so completa**, és a dir, reunint sota el mateix so (el mateix *teulat*), les correspondències de grafies **en les dues llengües**.

Quan **una de les columnes està buida**, vol dir que estem en presència d'un **so específic** a una de les dues llengües.

Aquesta gimnàstica comparativa/contrastiva i la seva verbalització permet a l'alumne prendre consciència de les diferències entre els dos codis. La reflexió metalingüística provocada o no per l'ensenyant ajuda l'infant a separar els dos codis i a comprendre millor el funcionament escrit de cadascun.

Les pauses comparatives /contrastives podran ser força útils per a tractar també fets o errors de gramàtica, de conjugació, d'ortografia, de lèxic, d'expressió i inclús maneres de veure el món.


## **Quarta part: Documents de treball**

- 4.1. Quadres de sons comparatius**
- 4.2. Anàlisi d'avaluacions al CE2**
- 4.3. Embarbussaments**
- 4.4. El dòmino dels sons específics**
- 4.5. Les casetes dels sons**

#### 4.1. Document de treball: quadres de sons comparatius

Aquests quadres han estat elaborats per la Maria Dolors Solà-Oms, Encarregada de missió pel català pel Rectorat de l'Acadèmia de Montpeller.

DISTRIBUCIÓ COMPARATIVA DE SONS VOCALICS									
	FRANÇÈS NORMATIU			CATALÀ NORMATIU			CASTELLÀ		
	inicial	medial	final	inicial	medial	final	inicial	medial	final
[i]	il	mise	riz	illa	crit	camí	ir	libro	mi
[y]	une	prune	rue						
[u]	ours	moule	roue	ullera	pruna	cru	una	dura	tú
[e]	et	régál	pré	eix	fet	tindrè	el	ver	fe
[ɛ]	elle	mère	mais	època	cert	café			
[ø]		cheval	bois-le	abric	segon	rosa			
[ø]	oeufs	peureux	pneu						
[œ]	heure	coeur							
[o]	haute	mot	beau	ós	gos	canigó	horror	dos	no
[ɔ]	or	bosse		ordre	col	bo			
[a]	arme	plat	là	alt	gat	mamá	arte	mar	dama
[ɑ]	âme	pâte	las						
[ɛ̃]	Inde	quinze	brin						
[õ]	on	bombe	ton						
[ã]	encre	sens	blanc						
[œ̃]	un	brun	chacun						

 Fonemes en posició específica en català

**DISTRIBUCIÓ COMPARATIVA DELS SONS CONSONÀNTICS**

	FRANÇÈS MERIDIONAL			CATALÀ ROSSELLONÈS			CASTELLA		
	inicial	medial	final	inicial	medial	final	inicial	medial	final
[p]	par	souper		porta	mapa	tap	pala	tapa	
[t]	terre	été	net	tupí	sota	net	tarde	bota	
[k]	cou	requin	lac	canta	aquesta	amic	cosa	aquí	
[b]	belle	habile		boca	barba		bola	probar	
[d]	domino	idée		data	adéu		das	cada	
[g]	gomme	cigale		gana	agafar		gato	cargar	
[f]	photo	efface	neuf	foc	rifla	bolígraf	futuro	afueras	
[v]	valise	avant		(vol)	(avi)				
[ø]							zorro	mozo	voz
[s]	sale	dessus		sac	massa	braç	sola	casa	miras
[z]	zoo	rose	gaz	zero	casa				
[ʃ]	chat	achète		xocolata	caixa	baix			
[ʒ]	jupe	pigeon		genoll	menja				
[x]							Juan	ajo	reloj
[dz]					dotze				
[tʃ]					dutxa	maig	chino	coche	
[dʒ]					platja				
[R]	rue	orage	venir						
[r]					pera	car		caro	por
[rr]				roc	carro		rico	perro	
[l]	lire	ballon	fil	litre	bola	col	león	pelota	tal
[ʎ]				llibre	balla	gall	llora	calla	
[m]	mot	samedi		mare	cama	fum	mar	sumar	
[n]	nez	animal		nas	bona	porten	nariz	Anita	cantan
[ɲ]		poignée		Nyer	canya	any		año	
[w]	oui	mouette			fuet		hueco	rueda	
[j]	yeux	mouillé		iogurt	noia		yo	tuyo	buey
[v]	huit	puisque	lui						

Fonemes diferencials del català rossellonès

Fonemes en posició específica en català rossellonès

## 4.2. Document de treball: anàlisi d'avaluacions al CE2

**Escola d'Estiu 2003 – ORL, Rita Peix**

Transcripció de produccions d'alumne de CE2 bilingüe  
Avaluacions 2002

### DOC.1

Tot d'un cop, el Jordi petit entinc Boum Boum i pensa que son els dracs. Baixa de l'arbre i diu « Tinc tot dins la meva poche ? Tinc ficelle, un canif, el meu esmorsa, une grosse impolla estisora i une fulle i ben sengur un boli. El Jordi petit es cache derrare l'arbre attache la ficelle a la goutière i llabilla tres dracs, el primé cau emb la ficella i en Jordi en profite per li trenxa la tête emb el canif. El desième li serra el coll emb la ficelle el terser té une prissèssa que té el seu âge. En Jordi va posa el seu espertina par tera emb poison el drac el va manga i es va morri, la pricessa i Jordi es va casa. I clic i clac el conta és acabat.

### DOC.2

Tot d'un cop, En Jordi somiava Tot d'un cop espantat, cau del castanyer pérqué en bist les dracs dins.

El somi. « Waou » ! «les dracs» !Son bounix. Son colo : vert i bleu amb una taca sur le dot. En Jordi petit dic : que j'aimeria aver un com ajo !Es manific. Tot d'un cop un drac diu : Su amérer aver un drac con ajo. O si respon : A si, con tou. El drac respon : com tou le vol com moi jo pot astre al mell amic.

Adell. fin.

**DOC.3**

Tot d'un cop, el jordi cau del castanyer i veu els dracs arribar i ba a agafa una espasa. Despres el jordi senba i ia un drac ques magic aquest drac coum es magic no pouc mouri. El jodi counèche un altre home es dui jordi coum ei i aquet jordi pouc fait mouri doutom i el jordi fa mourir el drac. I el der jordi saba manga i el jordi dit ara no se tispouterm.

Fin

**PROPOSTA D'ANÀLISI DELS ERRORS:**

ALUMNE : doc.1  
octubre

NIVELL: CE2

**1.- Errors d'ortografia natural**

1.1.- Omissió o repetició de paraules:

1.2.- Orientació i ordre:

1.3.- Errors per pronúncia infantil o insegura:

- *impolla* (/ampolla)
- *ben sengur* (/ben segur)
- *par tera* (/per terra) o 2.1
- *prjssesa* (/princesa) x 2
- *i llabilla* (/ hi havia) + 2.3

1.4.- No correspondència so-grafia:

*Boum* (/bum, interj.)

1.5.- Separació de paraules (excepte casos d'apòstrof o guionet):

**2.- Errors d'ortografia arbitrària**

2.1.- Errors en normes de base fonètica :

- *esmorça* (/ esmorzar)
- *primé* (/ primer)
- *espertina* (/ espertinar)

- emb (/ amb) x 4
- el terçer (/ tercer)
- va posa (/ va posar)
- partera (/ per terra)
- es va morrí (/ morir)
- es va casa (/ casar)

#### 2.2.- No relació primitiu-derivat :

- entinc (/ “entèn”, 3a pers.sing. ENTENDRE): confusió entre la 1a pers. “entenc” i “tinc”, 1a pers. de TENIR + 2.6
- derrare (/ “darrere”, adv., de l'adj. DARRER )

#### 2.3.- Errors en l'ortografia de morfemes gramaticals:

- une grosse (/ una grossa)
- une fulle (/ una fulla)
- i llabilla (/ hi havia) + 1.3
- en Jordi en profite (/ se n'aprofita) + 2.6
- el conta (/ conte)

#### 2.4.- Confusió d'homòfons:

#### 2.5.- Interllengua :

##### Manlleus lexicals:

- -poche (/ butxaca)
- -ficelle (/ cordill) x3
- canif ( / navalla) x3
- es cache (/s'amaga, amagar-se, 3<sup>a</sup> pers. sg.)
- attache (/ lliga, lligar, 3a pers. sg.)
- goutière → gouttière (/canal)
- en profite (/se n'aprofita, aprofitar-se'n, 3a pers.sg.)
- -la tête (/ el cap )
- el desième → deuxième (/el segon)
- âge ( /edat)
- -poison (/ verí)

##### Barbarismes :

- entinc → entèn, entendre (/ sentir)

#### 2.6.- Casos excepcionals :

- estisora (/estisores o tisores)

### 4.3. Document de treball: embarbussaments

#### Embarbussaments

1

Com a ploure, prou que plou, Pau, però plou poc.

2

A mi si que re m'hi fa que faci sol.

3

Duc pa sec al sac, m'assec on sóc, i el suco amb suc.

4

Peret, treu-te el pot del pit, que put.

5

Una gallina xica, pica, camatorta i ballarica va tenir sis polls xics, pics, camatorts i ballarics. Si la gallina no hagués sigut xica, pica, camatorta i ballarica, els sis polls no haguessin sigut xics, pics, i ballarics.

*used by Salvador Dali*

6

Diu qui, diu jo, diu si, diu tu, diu qui, diu jo, diu no, diu Ah!

7

Senyor amo, l'una aca la he treta, l'atra aca la trac?

8

A les sis tinc set el càntir és buit és nou i encara es deu.

9

Tinc tanta son que a les cinc tinc son.

10

Quan m'ajupia codonys collia  
Quan m'aixecava, codonys agafava  
De genollons, collia, collia  
De genollons, collia, codonys.

11

A Rubí cotó collir, a Rubó collir cotó.

12

A pi xic escala no cal, a pi alt escala cal; si cal du-li.

13

Barcelona sona si la bossa sona. Però tant si sona com si no sona, Barcelona és bona.

14

Duc com puc un ruc a un duc rus mut.

15

En Pinxo va dir a en Panxo:  
 - Vols que et punxi amb un punxó?  
 I en Panxo va dir a en Pinxo:  
 - Punxa'm, però a la panxa no!

16

En Fabra té una cabra sobre cada arbre.

17

En Pere va per la carretera amb un carro carregat de rocs, que fa carric, carrac,  
 carric, carrac.

18

En cap cap hi cap que Déu en deu deu.

19

La boteta de vi vi té.  
 Té tap?  
 Tap té.  
 Té tap i tapó?  
 Tap i tapó té.

20

Si qui deu deu diu que deu deu diu el que deu i deu el que diu.

21

- Els catalans parlant sembla que trenqueu nous.  
 - Que te creus que te crec?

22

Tinc una gana, una son i una set,  
 que no menjo, ni dormo, ni bec,  
 si menjava, dormia i bevia,  
 la gana, la son i la set em passarien,  
 però com que no menjo, ni dormo, ni bec,  
 no em passa ni la gana, ni la son, ni la set.

23

Un rus que és ros, té un ris i està al ras sense fer res.

24

Una ovella, serella, merella, llanuda, llanada cap i coronada tenia sis corderets serells, merells, llanuts, llanats, cap i coronats. Si la ovella no haguera sigut serella, merella, llanuda, llanada cap i coronada, els seus corderets no haurien sigut serells, merells, llanuts, llanats, cap i coronats.

25

Collint llidons a la llidonera.

26

Una gallina tica-xica-mica, cama-curta i ballarica,  
 va tenir tres pollets, tics-xics-mics, cama-curts i ballarics.  
 Si la gallina no hagués estat tica-xica-mica, cama-curta i ballarica,  
 els tres pollets no serien tics-xics-mics, cama-curts i ballarics.

27

En un got no hi pot haver-hi hagut vi bo del fort sense un embut.

28

La perdiu li diu a la garsa:  
 - Què fas aquí tu, garsa?  
 - I tu, perdiu? - la garsa li diu.

29

En Pere Peret pintor, premiat per Portugal, pinta pots i potinguetes per posar pebre picant.

30

Les oques s'esmolen els becs a les soques.

31

Vaig al bosc i busco vesc i visc del vesc que busco al bosc.

32

Qui roba una arrova de roba no roba la arrova sinó que roba la roba.

33

Un plat blanc pla ple de pebre negre està.

34

En cap cap cap el que cap en aquet cap.

35

Setze jutges d'un jutjat mengen el fetge d'un penjat.  
Si el penjat es despenja, els setze jutges del jutjat no podran menjar mes fetge del penjat.

36

Plou poc, pero pa lo poc que plou, plou prou.

37

De genollons codonys collia, de genollons collia codonys.

38

En quin tinter te tinta en Ton?

39

Els llurs llocs de les valls de Llers.

40

Un plat pla ple de pebre negre n'era.  
Un plat pla ple de pebre negre n'està.

41

Els avis indicats son savis sindicats. Els savis indicats son avis sindicats.

42

En Piu que manobra fou,  
fent un pou va perdre un peu,  
el seu amic Pau digué,  
Pol en Piu té un peu al pou.

43

La rica de la parròquia no duu perruca perquè li raca.

44

Si fa sol Milá redòla.

*Musical notes: Milá was a pilot from Valencia at the beginning of 20th century.*

45

Donem setge quinsets se fetge fregit.

46

En cap cap cap el que hi cap el que hi cap en el cap de cap de creus.

47

Els avis murrís porten els nuvis a Gràcia en òmnibus gràtis.

48

De genollons genollons, collia collia, de genollons genollons, collia codonys; de genollades, codonyades, i amb els dits, codonys collits.

## 4.4. Document de treball: el dòmino dels sons específics

### Fitxa de joc : el dòmino dels sons específics

**Tipus de joc :** Joc de taula

**Nombre de jugadors :** Quatre

**Material:** Les fitxes de dòmino

**Objectiu :** Treballar els sons específics de la llengua catalana amb alumnes que tenen com a llengua 1 el francès.

Les il·lustracions representen les paraules a pronunciar:

***Dotze; peres; llapis; mitges; torró; raim; dutxa.***

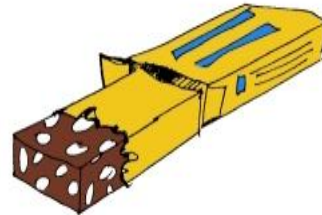
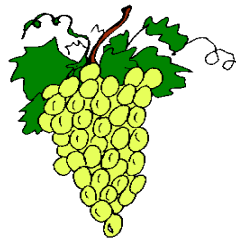
#### **Procediment:**

- Es posen les fitxes de cap per avall al centre de la taula i es barregen.
- Es reparteixen 7 fitxes a cada jugador.
- Per establir el torn de joc comença el jugador que té el doble *Llapis/Llapis*.
- El que té el doble col·loca la fitxa al centre de la taula, tot dient les paraules de la fitxa: « *Poso/i* (en rossellonès) *el doble llapis*»
- El jugador següent ha de buscar si té entre les seves fitxes « *un llapis* » : si el té, col·loca la fitxa al costat de la imatge del « llapis» (posada pel primer jugador) fent filera; si no el té, ha de dir « *passos*».
- Continua el jugador següent amb el mateix procediment: ha de buscar entre les seves fitxes, la darrera il·lustració col·locada i dir « *Poso/i* (en rossellonès) *la dutxa* i *el torró.*»
- S'acaba la partida quan un dels jugadors es queda sense fitxes.

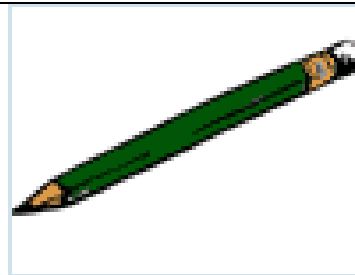
12

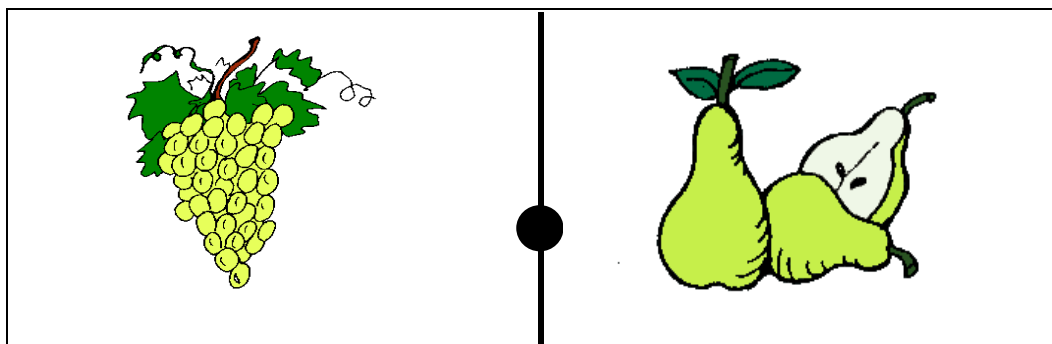
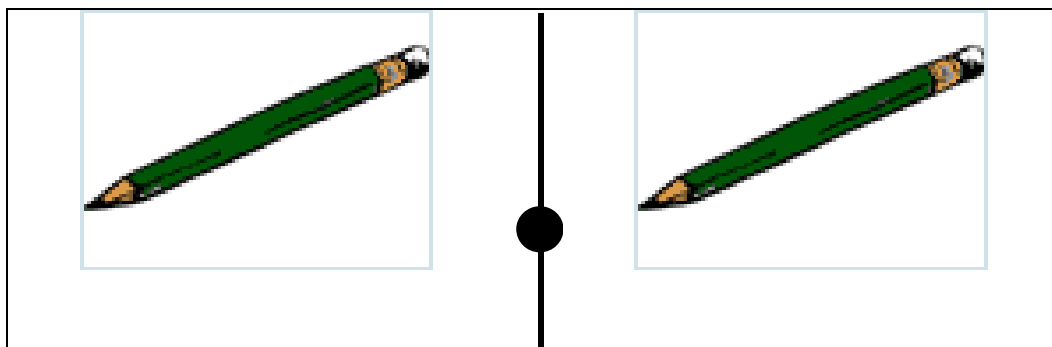
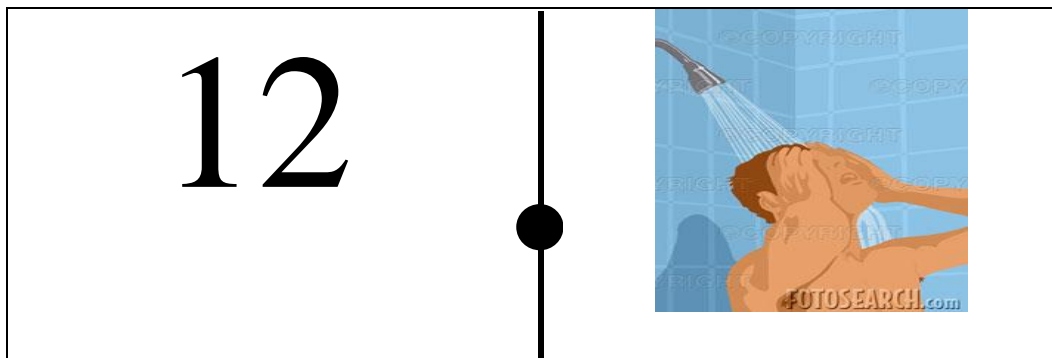
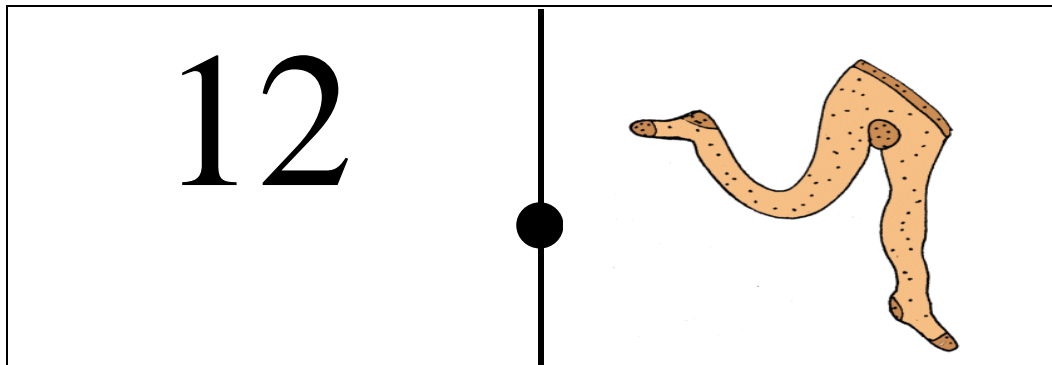
12

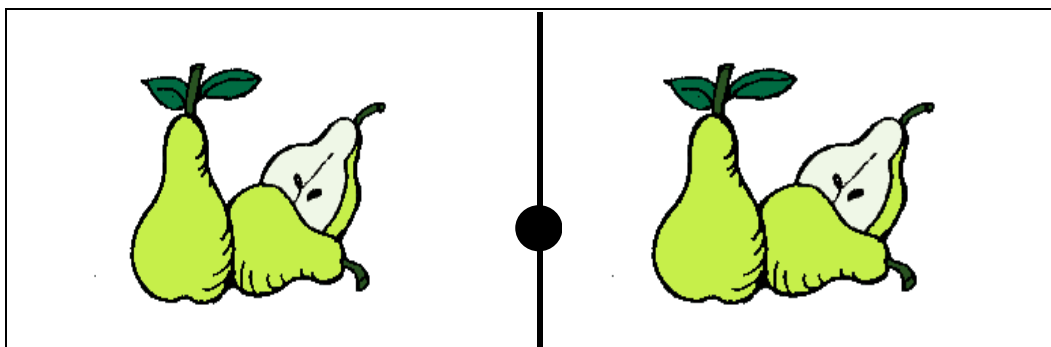
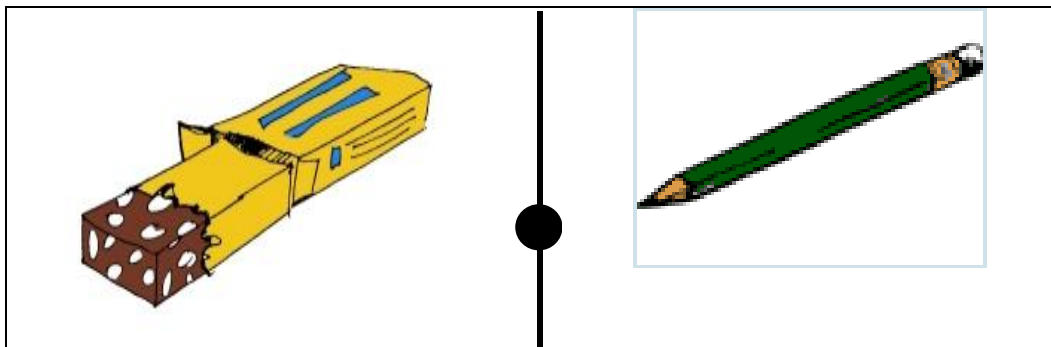
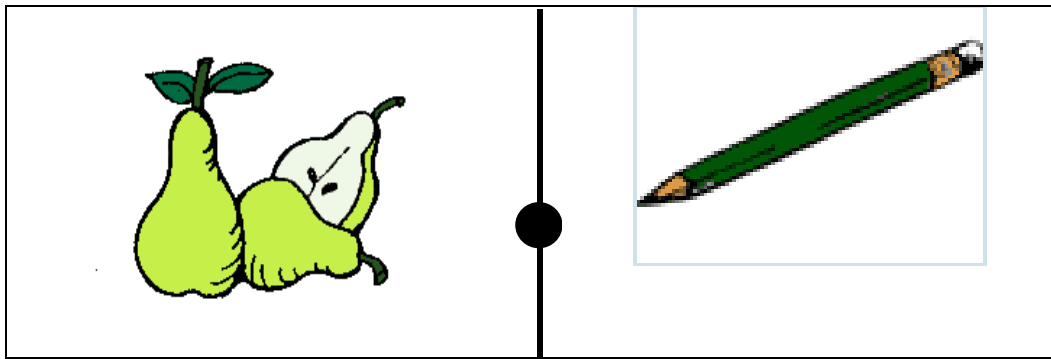
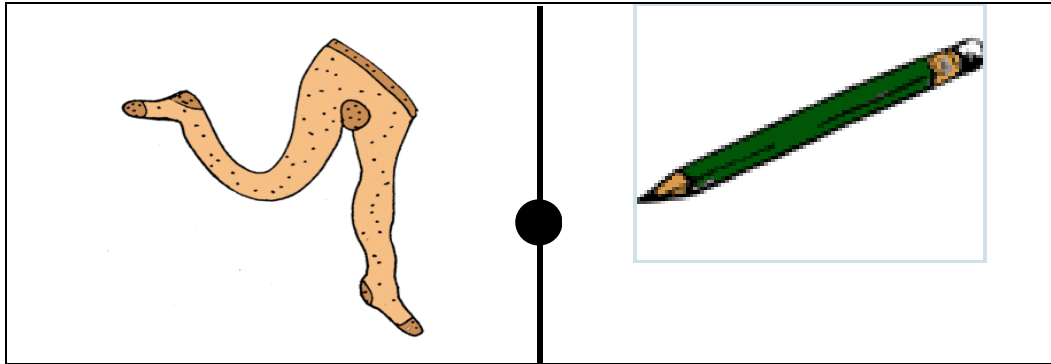
12

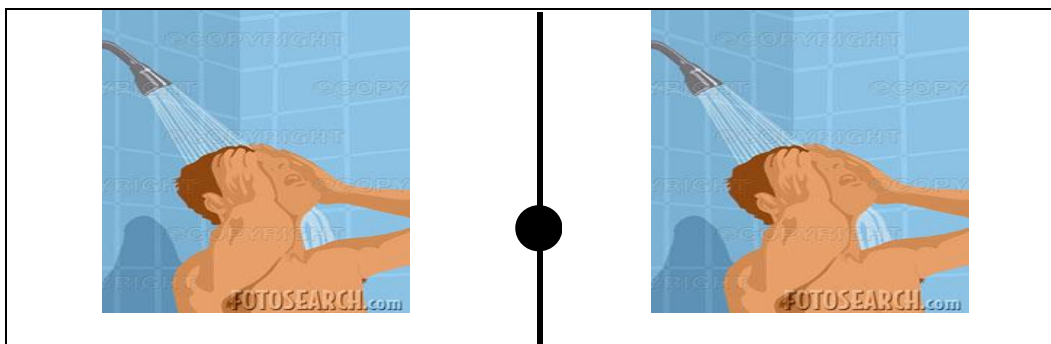
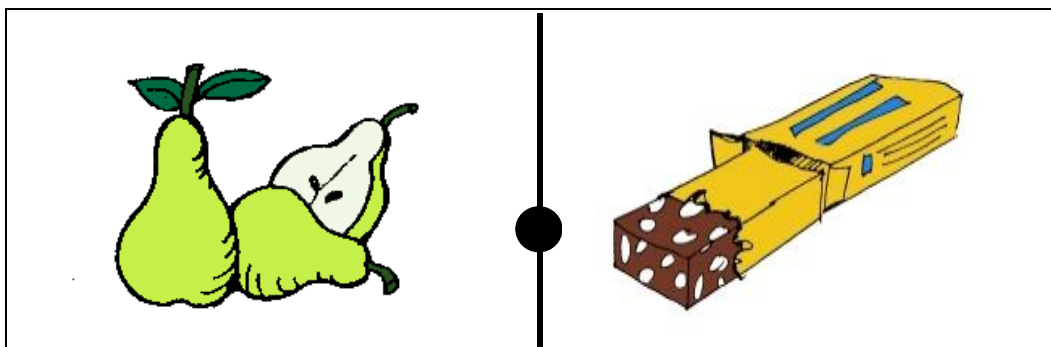
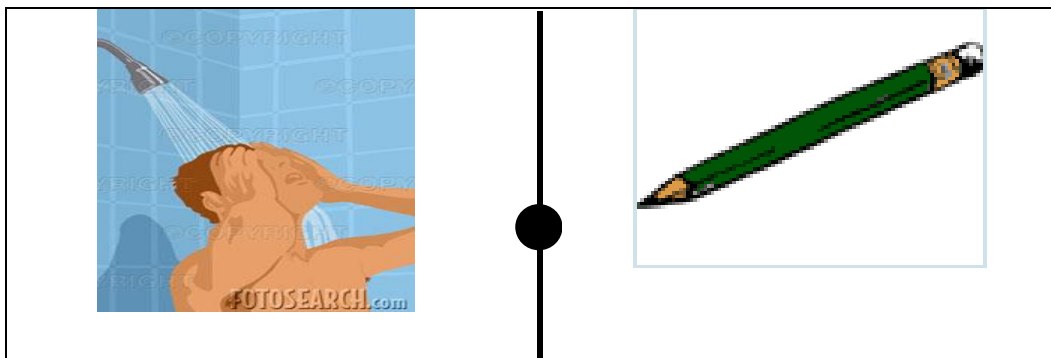
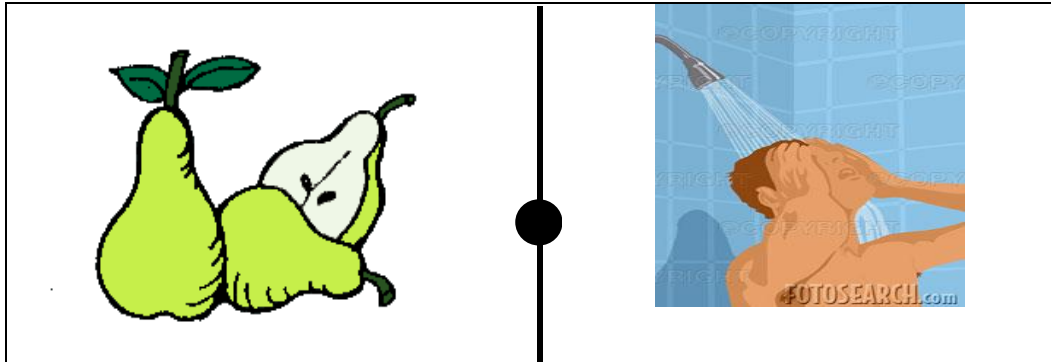


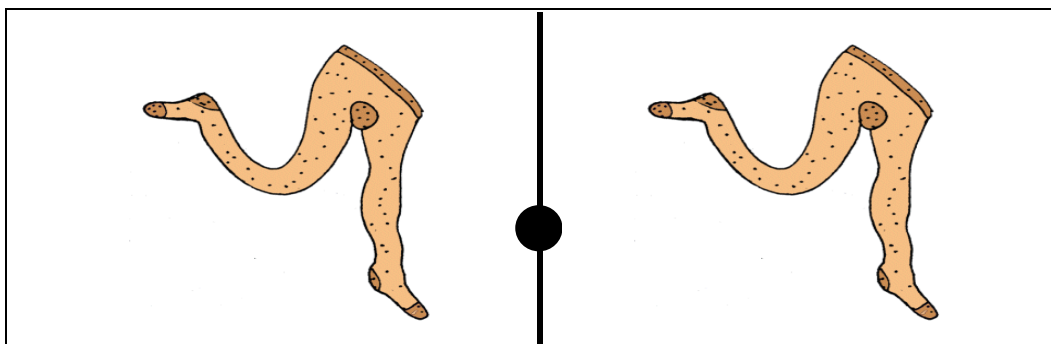
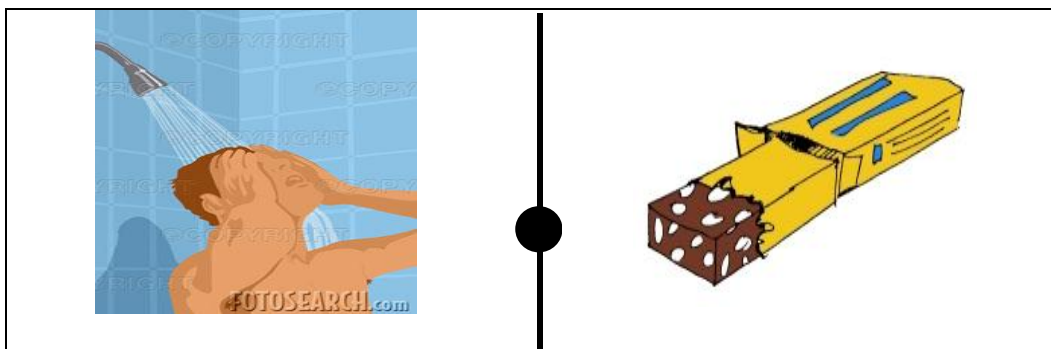
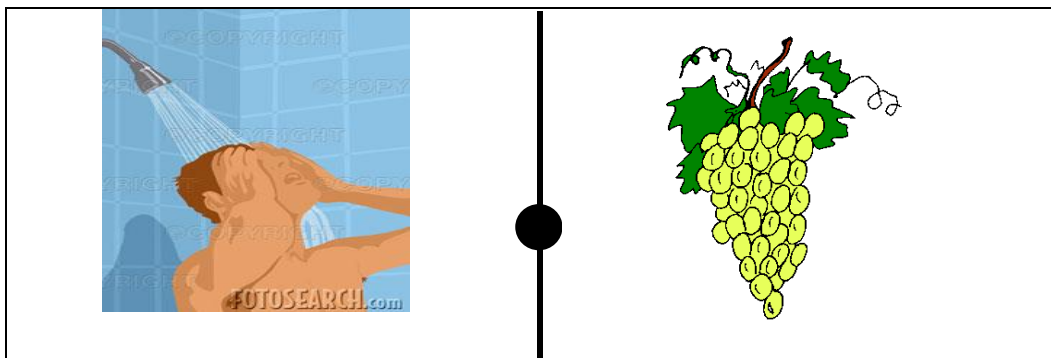
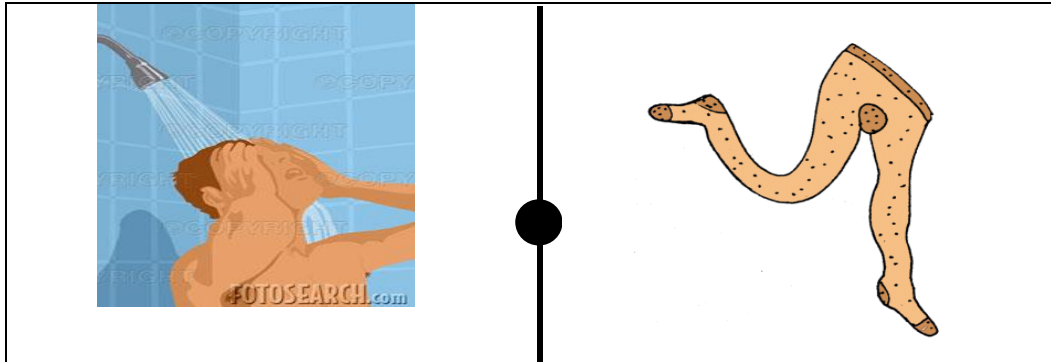
12

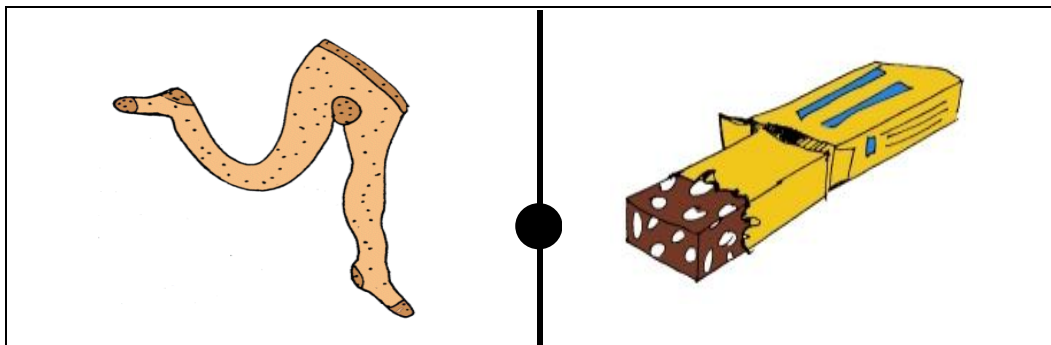
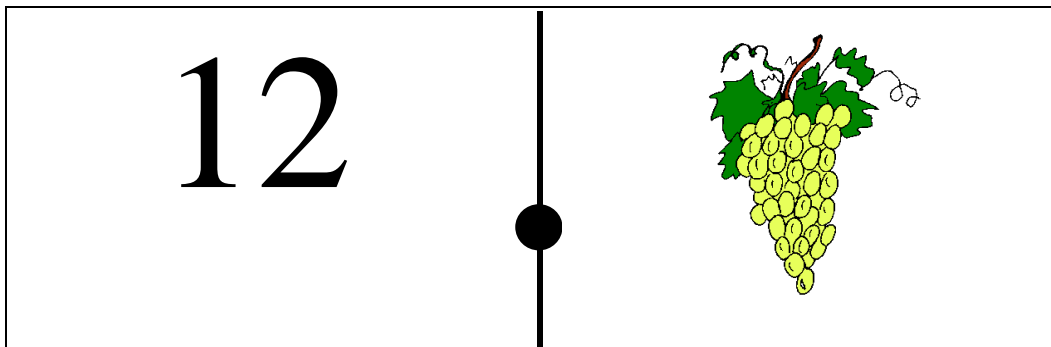
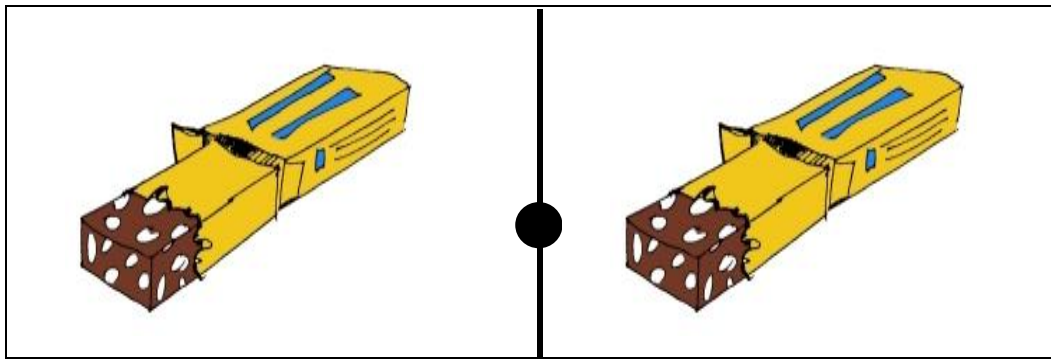
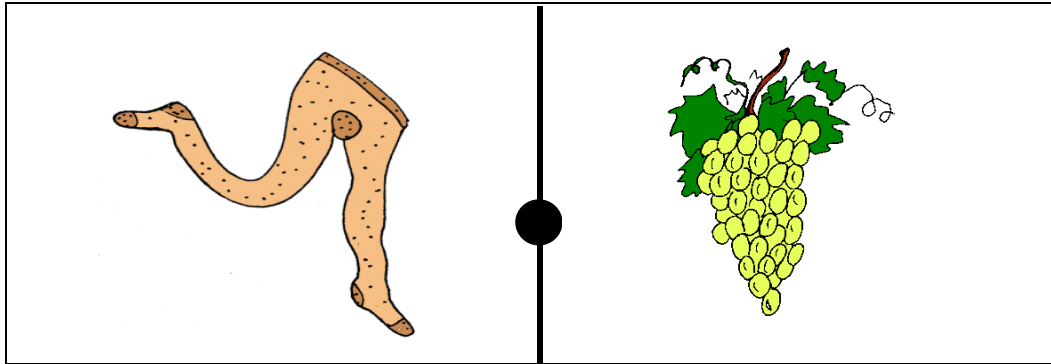


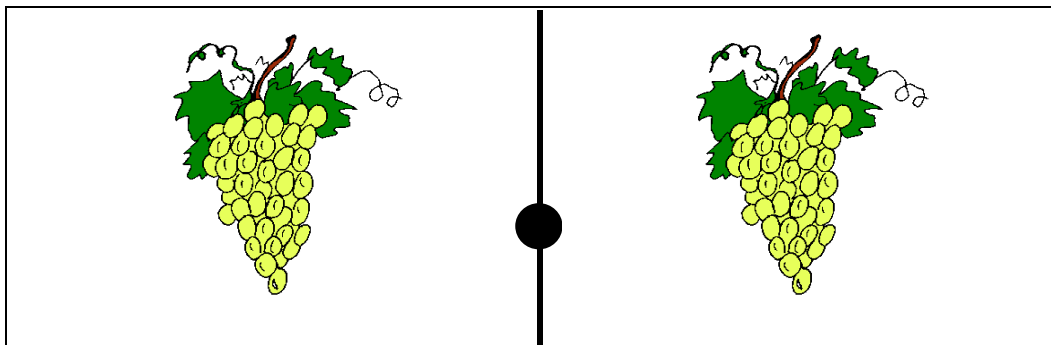
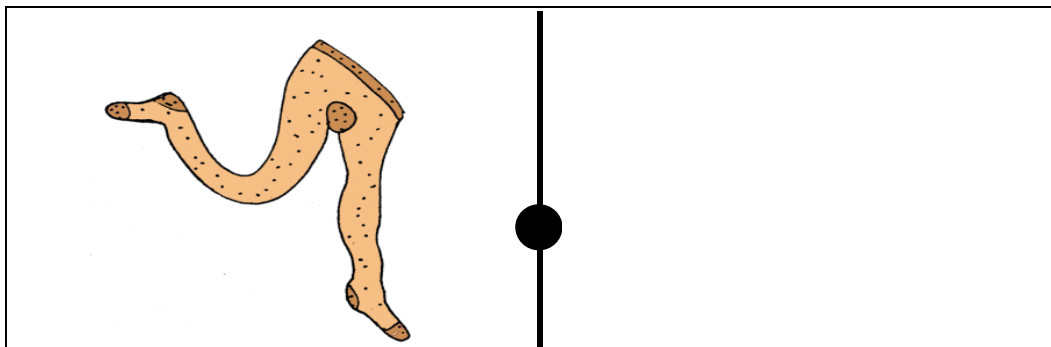
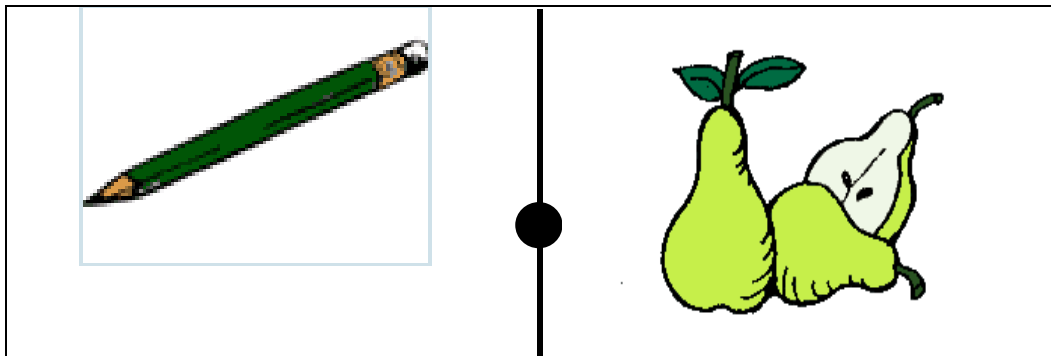
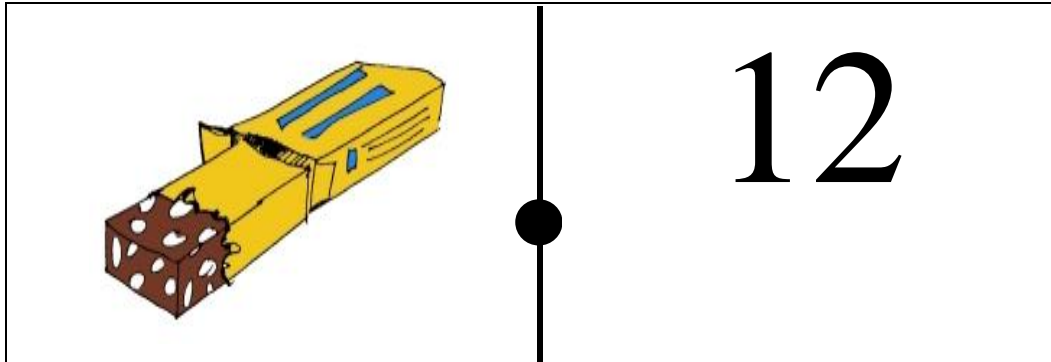












## 4.5. Document de treball: Les casetes dels sons

Compaginació elaborada amb els professors d'escola practicants eixits de la primera promoció bilingüe del 2002 (CORTIELLA Natàlia, COSTA Cristina, DELSALLE Verònica, DURAN Hermina, JOSA Marisa, MANDICO Isabel, PAVIA Maria Dolors, PRATS Renaud) dins el marc d'un projecte de formació a l'ensenyament bilingüe, sota la direcció de Rita Peix, formadora de català a l'Institut Universitari de Formació de Mestres de l'antena de Perpinyà

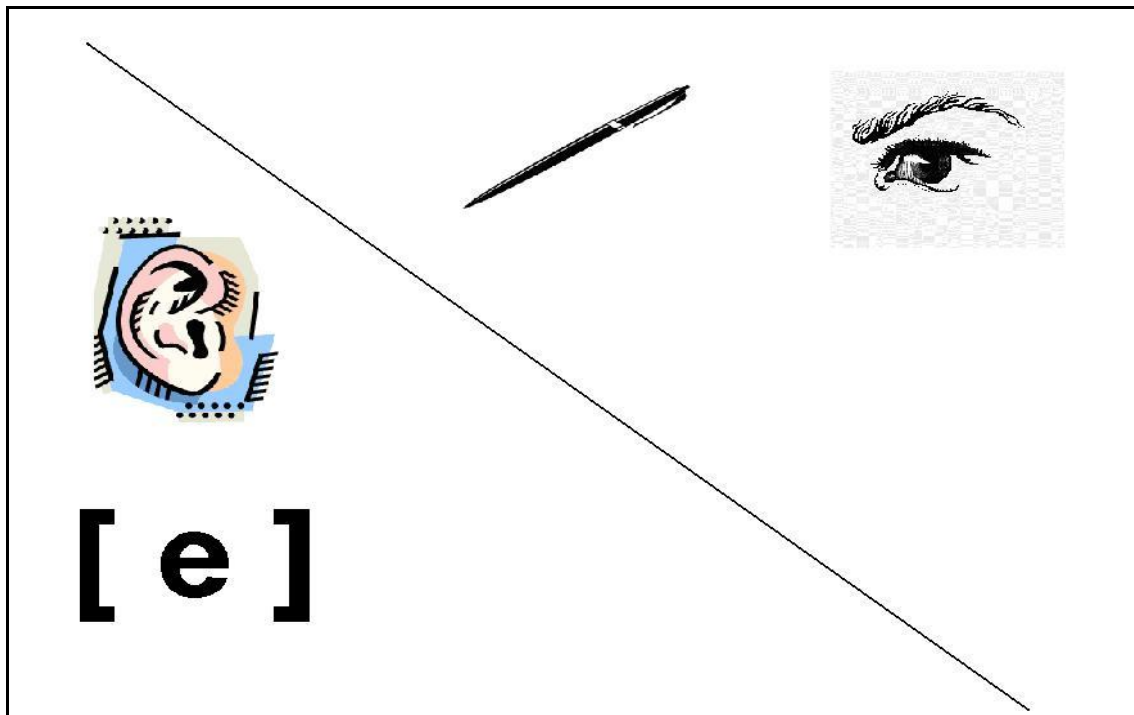
A. P. I.	FRANCÈS NORMATIU / FRANÇAIS NORMATIF	CATALÀ NORMATIU / CATALAN NORMATIF
[ a ]	a-> une bague	a-> una casa à-> una mà ar-> cantar
[ e ]	e-> un nez é-> une éclair er-> un cahier	e-> una cirera é-> un préssec er-> un paper
[ ε ]	è-> un père ë-> Noël ê-> une fenêtre ai-> une maison ei-> une reine	è-> un bebè e-> la marieta
[ ø ]	e-> un cheval	e-> un cotxe a-> una maduixa
[ i ]	i-> une cerise	i-> una pilota í-> un pastís ir-> llegir
[ o ]	o-> un soleil au-> jaune eau-> un bateau	o-> una mosca ó-> un camió or-> la tardor
[ ɔ ]	o- -> or -o- -> une bosse	o-> una escola ò-> un mòbil
[ u ]	ou-> une poule	u-> un punt o-> un conill ú-> un núvol
[ y ]	u-> une lune ue-> une tortue	
[ ø ]	eu-> bleu	
[ œ ]	eu-> une fleur oeu-> un coeur	
[ j ]	i-> un avion y-> un crayon	i-> una noia




	il-> un <b>soleil</b> ill-> une <b>bouteille</b>	
[ wa ]	oi-> une <b>étoile</b>	
[ ɔ̃ ]	on-> un <b>poisson</b> om-> une <b>bombe</b>	
[ ă ]	an-> un <b>fantôme</b> am-> une <b>lampe</b> en-> un <b>sens</b> em-> <b>embrasser</b>	
[ ɛ̃ ]	in-> un <b>sapin</b> im-> un <b>timbre</b> ain-> un <b>pain</b> ein-> un <b>peintre</b>	
[ l.l ]		l.l-> un <b>col.legi</b>
[ l ]	l-> une <b>école</b> ll-> <b>voyelles</b>	l-> una <b>pala</b>
[ l̥ ]		ll-> un <b>lleó</b>
[ m ]	m-> une <b>maison</b> mm-> une <b>pomme</b>	m-> una <b>mà</b>
[ t ]	t-> une <b>tarte</b> tt-> une <b>trompette</b>	t-> una <b>tassa</b> d-> <b>verd</b>
[ p ]	p-> une <b>pastèque</b> pp-> une <b>grappe</b>	p-> una <b>pinya</b>
[ R ]	r-> <b>rouge</b> rr-> la <b>Terre</b>	
[ r ]		r-> una <b>pera</b>
[ rr ]		r- -> una <b>rosa</b> rr-> una <b>guitarra</b>
[ n ]	n-> la <b>lune</b> nn-> une <b>canne</b>	n-> un <b>nap</b>
[ ʃ ]	ch->un <b>château</b>	x-> un <b>xai</b> -ix-> una <b>bruixa</b>
[ b ]	b-> une <b>banane</b>	b-> un <b>barret</b> v-> una <b>vaca</b>
[ d ]	d-> une <b>dent</b>	d-> un <b>dau</b>
[ f ]	f-> une <b>fourmi</b> ph-> un <b>éléphant</b>	f-> una <b>festa</b>
[ v ]	v-> un <b>vélo</b>	
[ g ]	ga / go / gu-> un <b>garçon</b> gu+i / gu+e-> un <b>guépard</b>	ga / go / gu-> un <b>gos</b> gu+i / gu+e-> una <b>guitarra</b>
[ ɲ ]	gn-> une <b>montagne</b>	ny-> una <b>aranya</b>
[ ʒ ]	j+a / j+o / j+u-> un <b>jardin</b> g+e / g+i-> un <b>pigeon</b>	j+a / j+o / j+u-> una <b>jaqueta</b> g+e / g+i-> una <b>girafa</b>
[ s ]	s- -> un <b>saxophone</b>	s- -> una <b>sabata</b>

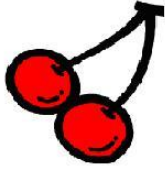


	ss-> une <b>tasse</b> c+e / c+i-> une <b>citrouille</b> ç-> un <b>garçon</b>	ss-> <b>carbassa</b> c+e / c+i-> una <b>cigonya</b> ç-> un <b>calçot</b>
[ z ]	-s- -> une <b>fraise</b> z-> <b>zéro</b>	-s- -> una <b>casa</b> z-> una <b>zebra</b>
[ k ]	ca / co / cu > un <b>cartable</b> k-> un <b>kangourou</b> qu+e / qu+i-> <b>quinze</b>	ca / co / cu-> una <b>cadira</b> k-> un <b>kiwi</b> qu+e / qu+i-> <b>quinze</b> q-> <b>quatre</b>
[ tʃ ]		-tx- -> una <b>fletxa</b> -ig-> <b>roig</b>
[ dʒ ]		-tj- -> una <b>platja</b> -tg-> un <b>metge</b>

A. P. I.	FRANÇAIS NORMATIU / FRANÇAIS NORMATIF	CATALA ROSSELLONÈS <u>Únicament els trets diferencials entre el català normatiu i el català rossellonès</u>
[ e ]	e-> un <b>nez</b> é-> une <b>éclair</b> er-> un <b>cahier</b>	e-> una <b>cirera</b> é-> un <b>préssec</b> er-> un <b>paper</b>  <u>è-&gt; un bebè</u> <u>e-&gt; la marieta</u>
[ ε ]	è-> un <b>père</b> ë-> <b>Noël</b> ê-> une <b>fenêtre</b> ai-> une <b>maison</b> ei-> une <b>reine</b>	
[ u ]	ou-> une <b>poule</b>	u-> un <b>punt</b> o-> un <b>conill</b> ú-> un <b>núvol</b>  <u>o-&gt; una mosca</u> <u>ó-&gt; un camió</u> <u>or-&gt; la tardor</u>
[ o ]	o-> un <b>soleil</b> au-> <b>jaune</b> eau-> un <b>bâteau</b>	<u>o-&gt; una escola</u> <u>ò-&gt; un mòbil</u>
[ ɔ ]	o- -> <b>or</b> -o- -> une <b>bosse</b>	

## Exemples de les casetes dels sons



e	un nez	
é	un éclair	
er	un cahier	

e	una cirera 
é	un préssec 
er	un paper 

	 ROSSELLONÈS
e	una cirera 
é	un préssec 

## Bibliografia

- ADOC. *Didactiques des Langues Régionales: de l'initiation au bilinguisme. Actes du colloque*, Mende, 2003.
- CAVALLI, Marisa. *Éducation bilingue et plurilingue. Le cas du Val d'Aoste*, Éditions Didier, Paris, 2005.
- CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, CLE International, 2003.
- DUVERGER, Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Hachette, Tours, 2005.
- PETIT, Jean. *L'immersion une révolution*, Jérôme Do Bentzinger Editeur, Colmar, 2001.
- RIBAS, Lurdes i GISPERT, Dolors. *Jocs Fonològics*, Edicions l'Àlber, Vic, 2000.
- ROS, Roser i PICAZO, Cristina. *Jo en sé una cançó per al meu nadó. Cançons, cantarelles i jocs de falda*, llibre i CD, edicions Timun Mas, Barcelona, 2003.