

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problémy ve francouzské výslovnosti českých žáků

Ivana Šlemrová

Plzeň 2017

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

KATEDRA ROMÁNSKÝCH JAZYKŮ

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problémy ve francouzské výslovnosti českých žáků

Ivana Šlemrová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.
Katedra románských jazyků
Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Plzni, duben 2017

.....

Ivana Šlemrová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Marii Fenclové, CSc. za poskytnutí odborných rad, za čas, ochotu a podporu, kterou mi věnovala při vedení mé diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 DIDAKTIKA FONETIKY FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	9
1.1 Způsob výuky fonetiky	10
1.2 Význam učitele ve výuce fonetiky.....	11
1.3 Korektivní fonetika	15
1.3.1 Vyučovací metody	16
1.3.2 Jak nacvičovat	19
1.3.3 Kdy nacvičovat	20
2 FONETIKA V UČEBNÍCÍCH PRO VÝUKU FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	21
2.1 Fonologické kompetence	21
2.2 Analýza vybraných francouzských metod z hlediska výuky fonetiky	22
2.2.1 Extra!.....	23
2.2.2 Écho Junior	27
2.2.3 Závěr	32
3 PROBLÉMY VE VÝSLOVNOSTI.....	34
3.1 Problémy ve výslovnosti francouzštiny z pohledu francouzských autorů.....	34
3.2 Problémy ve výslovnosti francouzštiny z pohledu českých autorů	36
PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE	38
4.1 Výzkumný vzorek.....	39
4.1.1 Charakteristika školy.....	39
4.1.2 Charakteristika žáků.....	39
4.2 Výzkumná metodika	42
4.2.1 Časová organizace výzkumu.....	42
4.2.2 Výběr textu k nahrání.....	43
4.3 Hlásky vybrané k nácvičku z pohledu artikulační fonetiky	44
4.3.1 Artikulace hlásky [i].....	45
4.3.2 Artikulace hlásky [y].....	46

4.3.3	Artikulace hlásky [u].....	47
4.3.4	Závěr	49
5	ANALÝZA CHYB	50
5.1	Teoretické východisko	50
5.1.1	Rozdílnost vokálního systému češtiny a francouzštiny	52
5.1.2	Percepce, fonologická hluchota, fonologické síto, interference.....	54
5.2	Případové studie jednotlivých žáků	56
5.2.1	Analýza chyb na základě fonetického přepisu nahrávek	56
5.2.2	Závěr	66
6	ZÁKLADNÍ CVIČENÍ A TECHNIKY K ROZVOJI FONETICKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	70
6.1	Teorie technik a cvičení	70
6.1.1	Historie technik používaných k rozvoji fonetických dovedností	70
6.1.2	V současnosti používané techniky a cvičení k rozvoji fonetických dovedností	70
6.2	Použité techniky a cvičení ve fonetické korekci hlásek [i] a [y]	73
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	84
	RESUMÉ	88
	RÉSUMÉ	89
	SEZNAM ZKRATEK	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Tématem předložené diplomové práce jsou problémy ve francouzské výslovnosti českých žáků. Výslovnost je oblast, která bývá ve výuce francouzštiny často zanedbávána. Učitel se mnohdy soustředí na to, aby žákovi předal, co nejvíce vědomostí z gramatiky a zahrnul ho co nejobširnější slovní zásobou, a fonetice věnuje čas jen okrajově. Přitom bez správné výslovnosti, i přes solidní znalosti gramatických pravidel a slovní zásoby, dochází k mnohým nedorozuměním.

V práci čerpáme z osobní pedagogické zkušenosti s výukou francouzštiny jako druhého cizího jazyka na víceletém gymnáziu. S ohledem na obširnost tématu nebude pozornost věnována všem problémům ve francouzské výslovnosti českých žáků, ale na základě vlastních poznatků jsme se rozhodli detailně se zaměřit na výslovnost hlásek [i] a [y].

Hlavním cílem práce je prozkoumat pedagogickou podporu pro výuku fonetiky v manuálech francouzštiny používaných na víceletém gymnáziu a prokázat, že za pomoci běžně dostupných metod a prostředků, ale s vynaložením většího úsilí, tzn. ve větším časovém prostoru, lze žáky přivést k lepším výsledkům ve výslovnosti francouzštiny. Dílčím cílem práce je navrhnout učiteli možný postup fonetického nácviku výslovnosti hlásek [i] a [y].

Práce je strukturována do dvou částí, teoretické části a části praktické. Teoretická část zahrnuje 3 kapitoly. První kapitola se věnuje tematice didaktiky fonetiky francouzštiny. Zásadními teoretickými východisky pro tuto kapitolu jsou především díla doc. M. Fenclové, *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, profesora J. Hendricha a kol., *Didaktika cizích jazyků* a fonetiček C. Champagne-Muzar a J. S. Bourdages, *Le point sur la phonétique*. Druhá kapitola pojednává o fonologických kompetencích žáka a analyzuje vybrané francouzské metody pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka z hlediska začlenění pedagogické podpory pro výuku fonetiky. Analyzovanými metodami jsou manuály *Extra!* a *Écho Junior*, vybrané na základě vlastní pedagogické zkušenosti. Třetí kapitola shrnuje problémy ve výslovnosti francouzštiny z pohledu francouzských a českých autorů. Vycházíme z prací fonetiček

D. Abry a M.-L. Chalaron, *Les 500 exercices de phonétique*, L. Charliac a A.-C. Motron, *Phonétique progressive du français avec 600 exercices* a doktorky S. Novákové, *La phonétique en cours de FLE : L'actualité tchèque*. Praktická část se zaměřuje konkrétně na výslovnost hlásek [i] a [y], které dle našich pedagogických zkušeností českým žákům činí největší potíže.

Předmětem empiricky založené části práce je realizace a zhodnocení nácviku výslovnosti hlásek [i] a [y] ve skupině žáků víceletého gymnázia učících se francouzštinu jako druhý cizí jazyk. Hodnotit a analyzovat chyby ve výslovnosti budeme na základě nahrávek provedených jednak před nácvikem výslovnosti, jednak po něm. K získávání informací o žácích bude použita metoda rozhovoru s žáky a metoda pozorování. Teoretickými východisky pro analýzu chyb jsou především díla doc. M. Fenclové, *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, prof. M. Dohalské a doc. O. Schulzové *Fonetika francouzštiny*, fonetiček C. Champagne-Muzar a J. S. Bourdages, *Le point sur la phonétique* a další. Součástí práce je přehled dnes nejčastěji používaných technik a cvičení k rozvoji fonetických dovedností a ukázka postupů a cvičení použitých v našem výzkumu.

Hypoteticky lze předpokládat, že žáci, s nízkou motivací ke studiu francouzštiny budou dosahovat horších výsledků ve výslovnosti. Dále předpokládáme, že při zvýšené pozornosti věnované výuce výslovnosti, tedy nad rámec cvičení v používaných učebnicích, žáci dosahují zlepšení výslovnosti i problematických hlásek [i] a [y]. Pracujeme rovněž s hypotézou, že žáci, kteří mají hudební sluch, hrají na hudební nástroj, umějí zpívat a zpěvu se věnují tak, že jsou zapojeni například do školního sboru nebo si zpívají doma, nebo alespoň poslouchají francouzské písničky, dosahují oproti svým spolužákům lepších výsledků ve výslovnosti francouzštiny.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DIDAKTIKA FONETIKY FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Je vůbec nutné se v hodinách francouzštiny věnovat také nácviku fonetiky? Na takovou otázku odpoví jistě každý zkušený učitel kladně.

Z vlastní pedagogické zkušenosti víme, že čeští žáci mohou být hned v začátcích výuky cizího jazyka, v našem případě francouzštiny, velmi rychle odrazeni svoji neschopností vyslovovat zvuky, které se v češtině, jejich mateřštině nevyskytují. Zjišťují v prvních rozhovorech, které mají vést se spolužákem, že se jim nedaří, že vědí, co chtějí říct, ale vlastně nejsou schopni svoji promluvu přednést tak, aby ji spolužák pochopil, aby jí rozuměl. Uvědomují si, že špatně vyslovují.

Většina žáků se pro výuku francouzštiny rozhoduje proto, že se jim francouzština „líbí“. Je žádoucí nepřipravit je tedy o pocit, že i „jejich“ francouzština se „líbí“.

Výuku fonetiky je třeba zařazovat na všech znalostních úrovních jazyka, ale především v začátcích. Fonetika má svoje významné místo na úrovni percepce i produkce vlastní promluvy.

Které jsou podle našeho názoru zásadní důvody, proč je výuka fonetiky tak důležitá:

- Mluvený jazyk je záležitost akustická.
- Fonetika je spolu s lexikálními a gramatickými znalostmi a dovednostmi základním kamenem lingvistických kompetencí, jejichž prostřednictvím (spolu se sociolingvistickými a pragmatickými komponentami) žák dosahuje komunikativní jazykové kompetence.
- Lepší percepce fonetických jevů usnadňuje porozumění i vlastní produkci v cizím jazyce.
- Bez zvládnutí fonetických pravidel cizího jazyka riskujeme možná nepochopení.

V této souvislosti lze odkázat na tvrzení J. Hendricha et al. (1988, s. 197), že *„poslech a výslovnost jsou vzájemně podmíněny: žák ve své sluchové paměti vytváří stopy zvukové podoby cizího jazyka i při poslechu své vlastní výslovnosti; je-li podstatně odlišná (vybočuje z fonologického systému cizího jazyka), ztěžuje vnímání cizojazyčného projevu; proto je třeba od začátku výuky dbát na co nejpřesnější výslovnost, zejména u mladších žáků, a všechny žáky vést k soustavnému rozvíjení jejich akustické pozornosti k vlastní řečové produkci.“*

1.1 Způsob výuky fonetiky

Fonetice bychom ve výuce měli věnovat pravidelnou a systematickou pozornost. Důležité je seznámení se zvukovým plánem studovaného jazyka v rámci deskriptivní fonetiky. Teoretické znalosti čerpáme z artikulační či fyziologické fonetiky, akustické fonetiky a fonetiky auditivní. Předně potřebujeme znalosti z prvních dvou jmenovaných disciplín: artikulační a akustické fonetiky. Artikulační či fyziologická fonetika zkoumá produkci řeči. Všimá si postavení a funkce respiračního, fonačního a artikulačního ústrojí. Pro percepci řeči je důležitá funkce sluchového ústrojí a pro analýzu řeči mozek. Akustická fonetika popisuje auditivní vjemy a vychází z popisů přenosu zvuku prostředím, studuje frekvenci, intenzitu a délku zvuku. Neméně důležité jsou rovněž i poznatky kombinační fonetiky, která je nedílnou součástí deskriptivní fonetiky. Předmětem studia kombinační fonetiky je realizace a vzájemné ovlivňování jednotlivých hlásek v proudu řeči. (Fenclová, 2008, s. 8)

Další zásadou, uplatňovanou při výuce fonetiky je, že učitel se má snažit o rozvoj jedné z přirozených schopností žáka, tj. jeho schopnosti artikulace. Je třeba, aby si žák osvojil nové způsoby artikulace, které ze svého mateřského jazyka dosud nezná. Docílí toho tím, že bude poslouchat, pozorovat, srovnávat a imitovat.

V neposlední řadě je rovněž vhodné vycházet z podobně znějících hlásek mateřského jazyka, tedy češtiny nebo prvního cizího jazyka, pokud mají žáci jeho zvukovou stránku již dostatečně zvládnutou. Tato komparace žákům umožní najít správná artikulační místa hlásek v cizím jazyce.

F. Wioland (1991, s. 9) zdůrazňuje zásadu nacvičovat výslovnost slov pouze v kontextu, tj. v rytmické skupině. „*L'apprentissage et l'enseignement de la langue sont fondés sur des utilisations habituelles de discours.*“

„*Dlouhá je cesta přes pravidla, krátká a vydatná přes příklady,*“ říká Seneca.

Především by příkladem měl být učitel. To platí v jakémkoliv vzdělávání. Je špatné vidět učitele hry na klavír, kterak klávesy tiskne nataženými prsty a přitom žáka učí, že prsty na klávesy dopadají jako „kladívka na hřebíčky“. Učitel, který perfektně teoreticky zná pravidla výslovnosti, ale sám není schopen je patřičně realizovat, je špatný učitel.

1.2 Význam učitele ve výuce fonetiky

Jako v každém oboru vzdělávání, zaujímá učitel jedno z klíčových postavení i ve výuce fonetiky. Učitel by měl být vzdělán v teorii fonetiky a fonologie, sám prakticky ovládat výslovnost i suprasegmentální celky v cizím jazyce a zároveň by měl ovládat metody a postupy výuky fonetiky. Znalost komparativní fonetiky je neméně důležitá. Učitel může žákům porovnáváním výslovnosti v mateřském jazyce lépe přiblížit výslovnost v cizím jazyce, ve francouzštině.

„*Une connaissance de la phonétique différentielle est également un atout dans la mesure où elle permet à l'enseignant d'attirer l'attention sur les différences articulatoires et prosodiques entre la langue maternelle et la langue cible.*“ (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 103)

Základy metodiky výuky fonetiky francouzštiny by měl učitel získat během svého vysokoškolského studia. Doc. Fenclová (2003, s. 87) zdůrazňuje, že „*Budoucí učitelé se musí seznámit s různými technikami učení a typy cvičení, které přinesl dosavadní vývoj korektivní fonetiky, bez ohledu na to, která lingvodidaktická koncepce stála u jejich zrodu. Je žádoucí, aby v zájmu efektivnosti péče o výslovnost a prozódii uměli doplňovat a dotvářet aktivity, odpovídající potřebám jednotlivých žáků.*“ Jak ale předem odhadnout budoucí potřeby budoucích žáků budoucího učitele? Jak efektivně vyučovat

didaktiku fonetiky? Jak vysokoškolský učitel může odhadnout potřeby žáků na střední škole či dokonce na základní? Proto je důležité, aby vysokoškolský učitel průběžně spolupracoval s prostředím středních i základních škol.

Nepopíratelné zůstává, že pokud si učitel osvojí dovednosti ze všech tří oblastí, tj. jak z teorie fonetiky a fonologie, tak z fonetické praxe, tak i z didaktiky, získá důležitou autonomii v přístupu k učení. Dokáže se správně rozhodnout, co se týče korekce chyb žáků a dokáže vhodně podávat žákům nutná vysvětlení daných jevů.

Fenclová se ve své knize *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém* (2003) podrobně zabývá charakteristikou autonomního učitele ve vztahu k fonetice. Vychází se studia knihy Paula Cyra *Les stratégies d'apprentissage* (1998) a jeho výroku:

„... *l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.*“ (Cyr In: Fenclová, 2003, s. 88)

Pokusíme se nyní dát stručnou charakteristiku učitele a propojit přitom to, jak je prezentována v již zmíněné knize *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, s našimi poznatky:

1. Učitel je „*znalcem vstupních faktů*“. (Fenclová, 2003, s. 88) Učitel s cílem co nejefektivněji vyučovat fonetiku přistupuje k žákovi s poznáním jeho dosavadních znalostí a dovedností a předchozích zkušeností. Učitel ví, jestli se žák orientuje ve fonetice svého mateřského jazyka nebo dosahuje uspokojivých znalostí v prvním cizím jazyce, pokud je francouzština, což je obvyklé v našich zemích, jeho druhým cizím jazykem. Učitel zná dynamiku chování a prožívání žáka, jeho temperament. Učitel je seznámen s tím, zda žák pobýval určitou dobu ve frankofonní zemi, nebo je různě často v kontaktu s rodilým mluvčím. Neméně důležité jsou poznatky učitele o žákových schopnostech či neschopnostech artikulace, mimiky, slyšení. Učitel má stanoven cíl, který je definován Rámcově vzdělávacím programem školy (RVP), vycházejícím ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002). Z RVP vycházejí osnovy školy a od osnov se odvíjí učební plány. Výsledky práce výuky výslovnosti se

pak zakládají na konkrétně používaných učebnicích, technickém vybavení třídy, počtu žáků.

2. Učitel jako řešitel – *preneur de décisions* dle Cyra, je schopný přijmout správné rozhodnutí, tedy rozhodnout se správně ve správný čas a okamžik a adekvátně situaci. Pokud žák chybuje jednou, není nutné mu chybu zdůrazňovat. Pokud ale chybu opakuje a hrozí, že by mohla být zafixována i celou skupinou, pak je třeba „zakročit“. Učitel vysvětlí, odkud chyba pramení a osvětlí pravidlo. Provede nácvik správné výslovnosti, dokud si není jist, že konkrétní žák a celá skupina pravidlo přijala a výslovnost si zautomatizovala.

3. Učitel žáky motivuje. Žáci přistupují k výuce nového jazyka již více či méně sami motivováni. Jejich motivace však během studia kolísá. Podle V. Hrabala et al. (1984, s. 17-75) je motivace ovlivňována vnějšími motivačními zdroji, incentivy a vnitřními zdroji, potřebami. V procesu učení jsou incentivy a potřeby ve vzájemné interakci. Vnější motivaci chápeme jako navození podmínek, kdy působí popudy a podněty (incentivy) tak dlouho, jak je potřeba, aby vedly k učení. Krátkodobě tak motivuje pochvala, ocenění nebo trest, úsměv, netrpělivost, ironie, odvrácení pohledu učitele, dlouhodobě motivuje pokrok ve výslovnosti, lepší porozumění rodilému mluvčímu. Vnitřní motivace je založena na potřebách každého žáka. Mohou převažovat potřeby poznávací (např. naučit se vyslovit novou hlásku) nad potřebami sociálními (např. při potřebě pozitivních vztahů se žák snaží o dokonalou výslovnost pro náklonnost spolužáků nebo učitele), nebo mohou být postaveny u žáka na prvním místě potřeby výkonové (např. žák může mít potřebu vyhnout se neúspěchu, proto bude vytrvale odmítat opakovat artikulaci nové hlásky po učiteli s tvrzením, že mu „to stejně nepůjde“).

Je třeba, aby učitel toto kolísání motivace žáka zachytil a především ve fázi útlumu, která vždy přichází, znovu žáka inspiroval. Nároky učitele samozřejmě musejí být úměrné schopnostem a dovednostem žáka, abychom žáka od práce neodradili. Pokud žák trpí nedostatkem nadání pro fonetiku, nelze toto nadání nahradit pílí. Učitel je tu ale od toho, aby žákovi ukázal, jak lze tento nedostatek v konkrétním případě kompenzovat. Každý úspěch u foneticky nenadaného žáka je nutné ocenit, nechceme-li, aby žák ztratil sebedůvěru a poté na výuku fonetiky zcela rezignoval.

4. Učitel je žákům vzorem. V doméně fonetiky toto platí dvojnásob. Pokud učitel používá francouzštinu též jako prostředek k explikaci poznatků o cizím jazyce, je žákům tato cílová dovednost demonstrována nepřetržitě. Samozřejmě a bohužel, ne každý učitel je nadán bezchybnými fonetickými schopnostmi, měl by být ale schopen tyto své nedostatky identifikovat a nahradit je třeba za pomoci audiovizuálních nahrávek či rodilého mluvčího.

5. Učitel plní úlohu prostředníka.

„Nemohu nikoho nic naučit, mohu je jen přimět myslet,“ říká Sokratés.

Tato jeho role úzce souvisí s motivací žáka. V ideálním případě, kdy jsou žáci zcela motivováni pro výuku fonetiky, by učitel měl být tou osobou, která jim zprostředkuje úkoly a cvičení pro dosažení lepších výsledků ve výslovnosti. Žák by měl zhodnotit vhodnost těchto úkolů, cvičení pro svoji osobu a úkoly integrovat nebo nikoliv do své učební strategie. Zdůrazňujeme, že tento demokratický přístup není možné použít v každé studijní skupině. Předpokládá se totiž, že učitel bude mít se žáky přátelský vztah. Řada učitelů oponuje, že udržet si se žáky přátelský vztah je možné jen za krátkodobého působení učitele na skupinu, např. během jednoho školního roku, v jazyce pedagogů. Z naší pedagogické zkušenosti můžeme dosvědčit, že přátelský vztah mezi učitelem a skupinou žáků lze udržet i na nepoměrně delší dobu než jen jeden, nejčastěji první, školní rok výuky francouzštiny, ale dokonce i po dobu celého studia francouzštiny na víceletém gymnáziu, např. po dobu 6 let. A nejedná se o výjimku.

6. Autonomní učitel vystupuje jako trenér. Trenér jako osoba, připravující sportovce na závod. Učitel jako osoba, připravující žáka na život. Život pro žáka víceletého gymnázia v jeho současnosti představuje vše, co není školou. V oblasti výuky cizího jazyka jsou to organizované studentské výměny, soutěže v cizích jazycích, krátkodobé poznávací výjezdy školy do zahraničí apod.

Fenclová se obává, že *„tento přesah mezi školou a mimoškolským životem žáka nemá dostatečnou zpětnou kontrolu.“* (Fenclová, 2003, s. 90) Má na mysli žáka jako vysokoškolského studenta, když pokračuje: *„Pokud jde o fonetiku v přípravě učitelů, praxe ukazuje, že bohužel mnozí studenti nejsou schopni přenést návyky vypěstované ve*

fonetických seminářích ani do jiných předmětů.“ (Fenclová, 2003, s. 90) V našem případě, tedy v případě žáků víceletého gymnázia, žáci ani nemají možnosti přenést návyky vypěstované ve fonetických „chvilkách“ do jiných předmětů. Možná ti zkušenější snad nějaké znalosti uplatní v hodinách anglického jazyka, českého jazyka nebo hudební výchovy? Ale možnost zpětné kontroly u takových žáků jistě existuje. I když jde o kontrolu provedenou samotným žákem. Příkladem může být jeho snaha o nákup poštovní známky na pařížské poště. Žena za přepážkou není jistě foneticky vzdělána jako náš žák, není učitelka, aby žákovi ke správné výslovnosti dopomohla, ale svým zatvrzelým nechápavým výrazem našeho žáka k oné správné výslovnosti dovede. U žáka navíc tím, že získá zpětnou kontrolu svých fonetických dovedností, je i uspokojena jeho potřeba (viz. vnitřní motivace) a to jak výkonová – zvládl si koupit známku, poznávací – zjistil, že vyslovoval špatně a zjistil, jak vyslovit dobře, tak i sociální – byl oceněn spolužáky, kteří ho doprovázeli a zároveň na ně sám pozitivně působil. Žák kromě toho získává poznání, že zvládnutí správné výslovnosti i prozodie vyžaduje trpělivost a vytrvalost a je tak znovu motivován, řekli bychom „restartován“ k další práci. Zpětnou vazbou pak motivuje i učitele.

1.3 Korektivní fonetika

Korektivní fonetika stojí na rozhraní lingvistiky a didaktiky cizích jazyků, konkrétněji na rozhraní aplikované fonetiky a didaktiky konkrétního cizího jazyka. O metodách didaktiky cizích jazyků se zmiňujeme v oddílu 1.3.1. Vysvětleme si ale pojem aplikovaná fonetika.

Podle N. Derivery (1997, s. 9) aplikovaná fonetika, *la phonétique appliquée* zahrnuje domény:

- a) ortoepie, která stanoví pravidla správné výslovnosti;
- b) ortofonie, která popisuje správnou podobu a tvorbu hlásek;
- c) technologií výroby umělé řeči a rozpoznávání lidského hlasu.

Podrobněji se v naší práci budeme zabývat oblastí ortoepie, konkrétně ortoepickými pravidly a dotkneme se ortofonie při popisu tvorby některých hlásek (viz. podkapitola 4.3).

1.3.1 Vyučovací metody

Úspěšnost výuky fonetiky závisí nepochybně i na vyučovací metodě a s ní spojených učebních postupech a prostředcích. Souvisí tedy i s rozvojem metod didaktiky cizích jazyků vůbec. Hendrich v knize Didaktika cizích jazyků (1988, s. 256-264) shrnuje vývoj metodických směrů od středověku do poloviny 20. století. Podrobněji se zmiňuje o gramaticko-překládové metodě, přímé metodě a metodě zprostředkovací. Jsou to metody již překonané, i když řada metod 20. století je právě na nich postavena. Uveďme si 3 výrazné směry didaktiky cizích jazyků, které se prosazovaly od poloviny 20. století.

Prvním z těchto směrů je audioorální metoda. Důraz v této metodě je kladen na nácvik poslechu a imitaci vzorů. Z hlediska korektivní fonetiky vede žáka k přesnému napodobení vzoru a jeho zautomatizování. Rozšíření metody vedlo k budování jazykových laboratoří, kde žáci podle vzoru opakovali. Nejvíce se uplatňovala cvičení diskriminační a imitační. Chyby bylo nutné opravovat bezprostředně. Kritici této metody zdůrazňují, že metoda vedla žáka pouze k mechanickému opakování a ve skutečnosti brzdila přenos na reálné komunikativní situace (Hendrich et al., 1988, s. 268). Pokud ale tento přístup uplatníme s pedagogickým cítem, tj. neomezíme se pouze na diskriminační a imitační cvičení, ale začleníme je do výuky pravidelně, lze jej využít.

Druhým směrem metodiky didaktiky cizích jazyků, který můžeme zaznamenat v druhé polovině 20. století, je metoda kognitivní. Jejím základem je metoda gramaticko-překládová. Metoda odmítá názor, že jazyku se lze naučit mechanickými postupy. Kognitivní metoda je založena na uvědomělém poznávání. Vychází z teorie transformačně generativní lingvistiky N. Chlomského a prací psychologa J. Piageta (Fenclová, 2003, s. 32). J. Piaget a B. Inhelder (2014, s. 117) popisují duševní vývoj dítěte „*sledem tří velkých konstrukcí*“. První konstrukcí je konstrukce senzomotorických schémat, druhou je konstrukce sémiotických vztahů neboli konstrukce myšlení, vedoucí k vytvoření komplexních konkrétních operací a struktur

spolupráce a od 11 až 12 let věku dítěte se rodí formální myšlení neboli hypoteticko-deduktivní myšlení. Ve třetí konstrukci může tedy docházet k uvědomělému učení a to je nutné respektovat a nepředkládat žákům jen vzory k mechanickému napodobování.

Postoj k výuce fonetiky mezi zastánci této metody bychom označili za nepřiliš horlivý. Zastánci kognitivní metody fonetice nepřisuzují prioritu a tak tento směr vede k odklonu od fonetické složky studovaného cizího jazyka.

„Cette attitude envers l'apprentissage des faits phonétiques marque le début de l'érosion de la pratique phonétique dans l'enseignement des langues secondes.“
(Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 11)

Od konce padesátých let 20. století se ve Francii rozvinula poslední metoda, kterou bychom chtěli zmínit, a to metoda strukturoglobální audiovizuální (SGAV). Je to metoda, která je příznivě nakloněna výuce fonetiky, neboť už její zakladatel P. Guberina byl fonetik. Cílem této metody je naučit žáka komunikovat v běžné každodenní situaci, a to především ústně. Důraz je kladen na porozumění a průběžné opravování chyb. V oblasti korektivní fonetiky se o této metodě hovoří jako o metodě verbotonální, související s pojmem fonologické síto (viz. oddíl 5.1.2). Na první místo staví poslech. Vychází z předpokladu, že zvuk nemůže být správně opakován, není-li správně rozlišen.

Tabulka 1: Metody výuky cizích jazyků a jejich vztah k fonetice

Metoda	Její vztah k fonetice a k nácviku zvukového plánu cizího jazyka
Tradiční metoda/y (před vystoupením reformistů) metoda gramaticko-překládová	Fonetika jako disciplína se dosud nekonstitovala, výslovnost je zohledňována okrajově, implicitně, popř. vůbec ne, zpravidla ve vztahu k pravopisu.
Přímá/é metoda/y (od vystoupení reformistů na konci 19. stol.)	Fonetice přiznává velký význam (jedním z alternativních názvů je „metoda fonetická“). Výslovnost zapojována do výuky od počátku, receptivní i produktivní ústní dovednosti předcházejí komplexnímu poznávání jazyka, fonetika zprostředkována implicitně i explicitně.

	V rámci již konstituované fonetické vědy se vytváří mezní disciplína – korektivní fonetika.
Audioorální metoda	Fonetická cvičení jsou nedílnou součástí systému, strukturální cvičení na diskriminaci a imitaci zvuků budována na zákl. komparativního výzkumu hlásek jazyka mateřského a cílového, zapojen behavioristický princip stimul – reakce – upevnění. Využívá se možností jazykové laboratoře.
Kognitivní metoda	Klade důraz na uvědomělé osvojování struktur včetně fonetických/fonologických, k praktickým výslovnostním dovednostem je nenáročná.
SGAV (strukturoglobální audiovizuální metoda) + Verbotonální metoda	Fonetická korekce není koncipována systémově ani komparativně, ale na základě aktuálně diagnostikovaných nedostatků žáků, jejich chyby opravovány průběžně. Intonace a rytmus prezentovány dříve než hlásky. Vytvořená jako systémové rozpracování teoretických základů SGAV ve vztahu k fonetické korekci. Cestou k úspěchu je podle ní nastavení diskriminačních schopností podle fonologického síta cizího jazyka, přednostnění globálního vnímání zvuku na úkor artikulačních jednotlivostí.
Komunikativní přístup	Náročný na komplexní vnímání autentické ústní řeči, výslovnost vnímána jako individuální charakteristika mluvčího, kritérium správnosti nahrazeno kritériem přijatelnosti/srozumitelnosti. Systémovost jazykových (i fonetických, fonologických) jevů ani systematickosti jejich zprostředkování není v poli zájmu.

Zdroj: Fenclová, 2003, s. 51

1.3.2 Jak nacvičovat

Abychom nácvik výslovnosti provedli co nejsnáze, je třeba přijmout několik principů. Na prvním místě je uvědomělost žáka. Pokud si žák sám neuvědomí chybu, což je jev častý, je třeba ho na tuto chybu upozornit a vysvětlit mu, že chybovat je přirozené. Tady ale musíme dát pozor na žáky, kteří mají sklon podceňovat a bagatelizovat. Ti patrně nebudou chtít pracovat, protože „chybovat je lidské“. Jestliže neuspějeme s argumentem, že špatná výslovnost vede k nedorozumění, a doloženými příklady typu: *j'ai fait – je fais, la vie – la vue, le désert – le dessert, le kir – la cure* apod., nebo příklady českých slov či vět vyslovených za užití pravidel fonetiky francouzštiny, pak musíme u takovýchto žáků změnit nejprve jejich postoj.

Často se nejedná o postoj k fonetice, ale o postoj k sobě samým. Zejména žáci starší, kteří s francouzštinou začínají, pociťují ostych. Jedná se o ostych před učitelem, před spolužáky i před sebou samými. Musíme je tohoto ostychu zbavit co nejdříve. Podle naší zkušenosti může nastat obrat v postoji žáka díky setkání s cizincem, který se francouzštinu učí stejně jako tento žák, tj. jako cizí jazyk.

Z vlastní pedagogické praxe mohu uvést příklad projektu EDISON, organizovaného neziskovou studentskou organizací AIESEC (Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales). Na škole každoročně působí vysokoškolští studenti z nejrůznějších zemí nejrůznanějších oborů (medicíny, techniky, práva, učitelství či umění) a formou her, prezentací, přednášek či písniček seznamují naše žáky s kulturou své země. Komunikačním jazykem je angličtina, ale řada studentů ovládá i francouzštinu. Náš žák má tak příležitost po celý týden poslouchat více či méně dobrou francouzštinu z úst nerodilého mluvčího, tedy stejného „cizince“ ve francouzštině, jako je on. Žák vnímá jeho chyby a vidí často, že se student i sám dožaduje korekce své francouzštiny (autonomizace ve fonetické korekci, viz. níže), neboť si není jistý správností. Nesmíme opomenout jistě i další motivační přínos takového vystoupení cizince hovořícího francouzsky: žákovi se dostává praktického důkazu o rozšířenosti francouzštiny po světě, a tedy její komunikační užitečnosti.

Fenclová (2003, s. 85) popisuje autonomizaci ve fonetické korekci jako „vypěstování jeho (žákova, pozn. autora) autentického zájmu o tuto problematiku, která

se projeví i tím, že sám vyžaduje fonetické intervence ze strany učitele, že vyžaduje jeho průběžnou péči o rozvoj fonetických dovedností.“ Je nezbytné dát pozor, aby se žák nedožadoval korekce na úkor plynulosti svého projevu nebo nevyžadoval korekci každého jednotlivého slova ve větě, čímž by zanedbal rytmus nebo intonaci věty.

1.3.3 Kdy nacvičovat

Podle Champagne-Muzar, Bourdages (1998, s. 85) časové vymezení, kdy ke korekci fonetiky přistoupit, záleží na úrovni jazykových kompetencí žáka a na jevu, který chceme korigovat. U žáka, který je začátečník, je třeba opravovat okamžitě, pokud se jedná o nácvik výslovnosti prostřednictvím opakování. Pokud se žák vyjadřuje spontánně není správné ho průběžně přerušovat. Učitel si zapisuje poznámky a žáka opravuje hned po skončení jeho projevu. Ve výuce pokročilých je vhodné věnovat se nácviku fonetiky s pravidelností, se systematickostí a s přesností.

Je na uvážení samotného učitele, jestli k fonetické korekci přistoupí podle své náklonosti k určité metodě, např. audioorální metodě, která používá nácvik v jazykových laboratořích užíváním diskriminačních a imitačních cvičeních, nebo ke korekci bude přistupovat průběžně, jak to činí zastánci metody SGAV. Může také používat učebnicí metody, kterou používá v hodinách, zdá-li se mu vhodná. Analýzou vybraných metod se budeme zabývat v podkapitole 2.2.

V současnosti jsou na trhu dostupné i fonetické učebnice francouzských vydavatelství Didier, *Phonétique essentielle du français*, CLE International, *Phonétique progressive du français avec 600 exercices* a Hachette, *Français langue étrangère, Les 500 exercices de phonétique*.

2 FONETIKA V UČEBNÍCÍCH PRO VÝUKU FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Fonologické znalosti a dovednosti, vedle lexikálních a syntaktických znalostí a dovedností tvoří základ lingvistických kompetencí. Propojení lingvistických kompetencí spolu se sociolingvistickými a pragmatickými kompetencemi je chápáno dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, SERRJ (SERRJ, MŠMT ČR [online] s. 13) jako komunikativní jazyková kompetence. Důraz na správnou výslovnost by tedy měl mít ve výuce cizího jazyka stejné místo jako důraz na zvládnutí slovní zásoby nebo gramatických pravidel. Je ale otázka, zda mají čeští učitelé dostatek pedagogické podpory pro výuku fonetiky a prozodických jevů v dosažitelných manuálech, a s jakou mírou se mají výuce fonetiky věnovat. Vymezíme si nejprve fonologické kompetence žáka.

2.1 Fonologické kompetence

SERRJ (SERRJ, MŠMT ČR [online] s. 118-119) vymezuje fonologické kompetence jako „*znalosti a dovednosti vnímat a produkovat*“:

- *zvukové jednotky (fonémy) jazyka a jejich realizace v určitých kontextech (alofóny);*
- *fonetické rysy, které odlišují fonémy (distinktivní rysy, např. znělost; labializace (zaokrouhlení rtů); nazálnost (nosovost); exploze (prudký výdech));*
- *zvukovou výstavbu slova (strukturu slabiky, sekvenci/sled fonémů, slovní přízvuk, tónový průběh slova);*
- *zvukovou stránku věty (prozódii):*
 - *větný přízvuk a rytmus,*
 - *intonaci;*
- *fonetickou redukci (oslabování):*
 - *redukci samohlásek,*
 - *slabé a silné formy,*

- *asimilaci,*
- *elizi (vypouštění hlásek).“*

Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky jednotlivé úrovně předpokládají tyto fonologické znalosti a dovednosti:

Tabulka 2: Ovládání zvukové stránky jazyka dle SERRJ

	OVLÁDÁNÍ ZVUKOVÉ STRÁNKY JAZYKA
A1	<i>Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, pokud vyvinou určité úsilí a pokud jsou zvyklí na styk s danou jazykovou skupinou.</i>
A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
B1	<i>Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.</i>
B2	<i>Osvožil(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.</i>
C1	<i>Dokáže správně rozlišit použití intonace a větného přízvuku tak, aby vyjadřoval i nejjemnější významové odstíny.</i>
C2	<i>Viz C1</i>

Zdroj: SERRJ, online, cit. 2017-01-02

2.2 Analýza vybraných francouzských metod z hlediska výuky fonetiky

Předkládáme analýzu začlenění pedagogické podpory pro výuku fonetiky a některých prozodických jevů (intonace, přízvuk, rytmus) ve francouzských metodách určených k výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Soustředíme se především na

způsob nácviiku výslovnosti hlásek [i], [y], příp. [u]. Vybrané metody jsou zvoleny autorem práce na základě jeho praktické pedagogické činnosti. V Příloze A – Přehled metod (Liste des méthodes de FLE observées, accompagnée des phénomènes soumis à l'analyse) uvádíme přehled dalších metod používaných pro výuku francouzštiny pro žáky od 13 let do dospělosti, jak je shromáždila ve svém výzkumu K. Suková Vychopňová (2015).

2.2.1 Extra!

Třídílný soubor učebnic francouzské metody Extra!, vydavatelství Hachette je určen pro žáky od 12 let věku. Každá učebnice je koncipována do 6 lekcí a lekce úvodní (lekce 0). Každá lekce v úvodu obsahuje prezentaci nového obsahu a *Photo-roman* z francouzských reálií. Stránky *Entraîne-toi* nabízejí řadu činností k rozvoji komunikativních kompetencí, obsahují jak cvičení pro dvojice, tak i pro skupiny a umožňují tak aktivní účast žáků. Stránka titulovaná *Découvre la grammaire* je věnována studiu gramatických jevů a jejich procvičení. Následuje Komiks s nahrávkou celého textu, jehož prostřednictvím si žák upevní nové znalosti. Nejvíce nás zajímá oddíl *Jouons avec les sons*. Jedná se o oddíl, který se zabývá správnou výslovností. Tento oddíl je v lekci vhodně umístěn vždy za Komiksem, tedy ve chvíli, kdy je žák již zaktivizován poslechem příběhu komiksu a prací s ním. Jedná se ale téměř vždy jen o dvě poslechová cvičení zaměřená na posílení vnímavosti žáka na artikulační a prozodické jevy a na rozvíjení rozlišovacích poslechových schopností – diskriminace, *discrimination auditive*. Dvoustránka *La vie en France* odhaluje vždy jedno z témat francouzských sociokulturních reálií. Závěr lekce patří autoevaluačním aktivitám žáka a je označen jako *Bilan*.

Metoda Extra!, jak je obvyklé u francouzských metod, se opírá o pracovní sešit pro žáky, *Cahier d'exercices*. Bohužel pracovní sešit neobsahuje ani jedno poslechové cvičení, natož cvičení zaměřená na výuku fonetiky.

2.2.1.1 Extra! 1

Úvodní lekce (lekce 0) je atypická svým uspořádáním vzhledem k tomu, že učebnice je určena pro začátečníky. Je zcela ponecháno na učiteli, aby žákům vyložil

pravidla francouzské výslovnosti. V úvodní lekci se žáci naučí hláskovat francouzskou abecedu a nácvik výslovnosti je věnován neurčitému členu v mužském a ženském rodě jednotného čísla, un/une. Pozornost v poslechových cvičeních je soustředěna především na přízvuk ve slovech a *discrimination auditive* srovnáním zvukové a psané podoby slova v mateřském jazyce a ve francouzštině (un taxi, un bus). V 1. lekci jsou žáci seznámeni s pravidlem o nevyslovení souhlásek a *e muet* na konci slov. Ve 2. lekci se žáci mají snažit rozlišit trojici dvoutémbrových samohlásek [œ] a [ø], [e] a [ɛ], [o] a [ɔ] a dvojici samohláska [u] a polosamohláska [wa]. Tato cvičení shledáváme velmi náročnými pro žáky začátečníky procházející druhou lekcí francouzštiny. Takoví žáci ještě nejsou schopni, až na výjimky, rozlišit otevřenost a zavřenost samohlásek a spojit si zvukový vjem s vizuálním vjemem, konkrétně u takto na percepci náročných fonémů. Ve 3. lekci žáci rozlišují souhlásky znělé a neznělé [b] a [p], [v] a [f], což vzhledem k faktu, že tyto souhlásky lze v obou jazycích vyslovovat stejně, nečiní žákům problém. Problematika výslovnosti [i] a [y] je odhalena ve 4. lekci, spolu s výslovností samohlásky [u]. Jedná se opět jen o dvě cvičení *discrimination auditive*, na rozlišení [i] a [y], [u] a [y]. Žák se může ještě opřít o nahrávku písničky s přepisem textu *Mon copain Lulu* (autor není uveden):

*Mon copain Lulu,
Il est très farfelu
Il porte un chapeau pointu
Et il est toujours dans les nues.
Quand on se promène dans la rue
Soudain Lulu se transforme en statue
Les gens s'étonnent au début,
Ils le regardent, puis continuent,
Alors, Lulu remue, et il les salue !*

Písnička nepřiliš povedená, textem ani melodicky, navíc vede jen k mechanickému vyslovování [y] na konci verše, s výjimkou jména *Lulu*, které najdeme i uprostřed verše, a k vytvoření pouze jedné asociace mezi zvukovým a vizuálním vjemem - [y]-u. Cvičení jsou nepoměrně jednodušší ve srovnání se cvičeními 2. lekce – otevřené a zavřené samohlásky. Jako „malá jiskřička naděje“ se tu blýskne poznámka z oblasti zapojení mimojazykových somatických prostředků, která se týká mimiky, s. 55: *Un truc : pour prononcer le u : place les lèvres comme pour prononcer un o et essaie de dire un i. Tu vois, ça marche !* Nemyslíme, že by to úplně „klaplo“. V předposlední, 5. lekci je procvičována výslovnost opět dvojice znělých a neznělých souhlásek, [ʃ] a [ʒ], bohužel

jen uprostřed slov. Oddíl *Jouons avec les sons* v poslední lekci nabízí dvě cvičení na diskriminaci nosových samohlásek.

2.2.1.2 Extra! 2

Úvodní lekce druhé řady učebnic manuálu Extra! je věnována autoevaluačním cvičením formou hry a motivačnímu cvičení z geografie Francie. Pro nácvik výslovnosti není v této lekci prostor. Oddíl *Jouons avec les sons* v 1. lekci navazuje na poslední, 6. lekci předchozí řady, tedy cvičeními na diskriminaci nosových samohlásek a oproti předchozí úrovni je zde zařazeno jedno cvičení na nácvik asociace zvukových vjemů s vizuálními vjemy a nácvik výslovnosti dvojic samohlásek ve slovech typu *fait – faim, baie – bain*. I 2. lekce pokračuje nácvikem nosových samohlásek a to [ã], [õ] a [ẽ]. *Jouons avec les sons* 3. lekce navrhuje z našeho pohledu velmi užitečná cvičení srovnávací diskriminační dvou fonémů [ə] a [e]. Žák porovnává výslovnost ve větách typu např. *Tu aimes le thé ? – Tu aimes l'été ?*, *Ne crie pas ! – N'écris pas !* Nebo srovnává [ə] a [e] ve větách v přítomném čase a složeném minulém čase, např. *Je dit. – J'ai dit*. Výslovnosti [i] a [y] je dán prostor opět ve 4. lekci, stejně jako v předchozí řadě, nicméně prostoru je ještě méně. Jedná se o jedno pěkné cvičení zaměřené na diskriminaci a asociaci zvukového vjemu s vizuálním vjemem. Ve slyšených větách ve složeném minulém čase má žák za úkol určit, zda v *participe passé* slyší [i] nebo [y]:

<i>Elle est venue ?</i>	<i>Je ne sais pas où je l'ai mis.</i>
<i>On a fini !</i>	<i>Tu es descendu ?</i>
<i>Tu l'as vu ?</i>	<i>Pierre est sorti.</i>
<i>Qu'est-ce qu'il a dit ?</i>	<i>Qu'est-ce qu'elle a pris ?</i>
<i>Elle n'a pas voulu !</i>	<i>Tu as entendu ?</i>
<i>Chut, il s'est endormi.</i>	<i>Il a compris ?</i>

Předposlední, 5. lekce podtrhuje dvojice znělých a neznělých souhlásek [s] a [z], [k] a [g], [t] a [d] v souvislosti s vázáním, *les liaisons*, např. *Vous, Sissi ? – Vous ici ?*, *C'est un ami. – C'est d'un ami*. Poslední lekce předkládá v oddílu *Jouons avec les sons* podobná cvičení jako 2. lekce předcházející, tj. 1. řady! Tedy žáci začátečníci by měli rozlišit ve své 2. lekci francouzštiny stejné fonémy jako žáci, kteří prošli již 2. řadou manuálu a dosahují téměř úrovně A2. Naopak jsou tato cvičení snadnější, protože nutí k diskriminaci dvojic [ɛ]-[e] a [œ]-[ø] a ne jednotlivých samohlásek mezi sebou ve dvojici.

2.2.1.3 Extra! 3

Třetí díl řady Extra! je členěn obdobně jako předcházející dva díly, Extra! 1 a Extra! 2. Rozdíl ale najdeme a týká se výuky výslovnosti. V předcházejících dvou dílech řady jsme oddíl, věnovaný fonetice, *Jouons avec les sons*, nacházeli na stránkách hned za Komiksem. Umístění zůstalo, ale oddíl je nazván *Comment ça se prononce ?* Přestáváme si tedy „hrát“ a začínáme vyslovovat?

Již na první pohled vidíme cvičení složitější, zmizely méně povedené písničky. Jakoby autorce prvních dvou dílů F. Gallon bylo ku prospěchu, že přizvala k práci na třetím díle autorku C. Donson. Cvičení jsou obvykle 2 až 3 a vedle diskriminace jednotlivých hlásek se podstatně více zabývají prozodickými jevy.

Úvodní lekce (lekce 0) je opět lekcí motivační, k nácviку fonetiky není přistoupeno. V 1. lekci již (konečně) je přistoupeno k nácviку prozodických jevů, vázání a navazování. Ve 2. lekci a lekcích následujících se autorky přichýlily opět k nácviку výslovnosti hlásek. Ve 2. lekci jde o nácviк výslovnosti hlásek [j], [w] a [ʏ]. Cvičení jsou opět rozvíjející rozlišovací poslechové schopnosti žáka, diskriminaci a usilují o tvorbu asociací mezi zvukovými a vizuálními vjevy. Lekce 3. se v oddílu *Comment ça se prononce* zaměstnává hláskou [ʀ]. A protože uvádí básničku, jednu jedinou v celé knize, a vcelku povedenou, i když možná určenou věkově mladším žákům, než jsou žáci pracující s metodou Extra! 3, citujeme:

Jo Hoestlandt, Comptines en formes d'alphabet.

« R »

Un ronchon ronchonne,

Mais si le ronchon ronge,

Un ronfleur ronfle,

Le ronfleur ronchonne,

Un rogeur ronge,

Le roi roule,

Un roi règne,

Le rongeur règne,

Une orange roule.

Et l'orange ronfle,

Ça, c'est la réalité.

Ça, c'est une histoire. (Extra! 3, 2011, s.41)

Ve fonetických cvičeních 4. lekce má žák důsledně rozlišovat výslovnost hlásky [b] a hlásky [v]. Cvičení je pro české žáky bezvýznamné. Chápeme ale, že učebnice je určena všem žákům, kteří se francouzštinu učí jako cizí jazyk. Některým z nich, v tomto případě patrně žákům, jejichž mateřštinou je španělština, je toto cvičení velmi ku prospěchu. Výslovnost slabik typu *souhláska + r + samohláska*, např. *les trois livres, Bruno, stressée, écrire*, je v češtině obdobná (s výjimkou výslovnosti francouzského dorsálního [R]) a tak ani nad fonetickými cvičeními 5. lekce český učitel příliš nejasá. Cvičení v 6. lekci nepřináší opět nic nového, procvičuje již procvičované samohlásky [ɛ]-[e], [ã]-[õ]-[ê] a [i]-[y]-[u]. Alespoň forma je pro metodu novou, používá diktát. Cvičení s cílem asociace mezi mluvenou a psanou podobou řeči k nácvičku samohlásek [i]-[y]-[u] uvádíme:

Écoute et complète les phrases.

1. *Le coupable était connu de tous.*
2. *Ils ont volé une fortune à la bijouterie.*
3. *Son mari aimait jouer au golf toute la journée.*
4. *La police n'a pas cru à son alibi.*
5. *Nous avons rendu visite à des amis russes.* (Extra! 3, 2011, s.77)

2.2.2 Écho Junior

Třídílný soubor učebnic francouzské metody Écho Junior, vydavatelství CLE International je adresován mladým od 15 let věku. Úrovně jednotlivých dílů učebnice odpovídají Evropskému referenčnímu rámci a jsou tedy označeny A1 – začátečníci, A2 – mírně pokročilí, B1 – středně pokročilí. Učebnice pro začátečníky, Écho Junior A1, stejně jako učebnice pro mírně pokročilé, Écho Junior A2, mají odlišné členění od učebnic řady Écho Junior B1. Učebnice Écho Junior obsahují 3 jednotky lekcí pro úroveň A1 a A2 a 4 jednotky pro úroveň B1.

Učebnice Écho Junior A1 stejně jako Écho Junior A2 je členěna do 3 jednotek, která každá obsahuje po 4 lekcích. Včetně úvodní lekce (lekce 0) tedy učebnice čítá 13 lekcí. Úvodní lekce slouží k revizi znalostí a dovedností získaných v učebnici úrovně A1. Cvičení na výuku výslovnosti zde nenacházíme. Každá lekce je členěna na 4

dvoustránky: První z nich, *Forum* zahrnuje jeden nebo více autentických dokumentů, které vedou k práci ve skupinách, během níž se žáci seznámí s novým lexikem i novými gramatickými jevy, které budou objasňovány dále. Druhá dvoustrana, *Outils* objasňuje nové gramatické jevy postupem od pozorování k systematizaci. Oddíl *À l'écoute de la grammaire* v této části se zabývá specifiky výslovnosti daných gramatických jevů probíraných výše. Jedná se vždy o 1, maximálně 2 cvičení. Př.: Pokud je novým osvětlovaným gramatickým jevem podmiňovací způsob, oddíl *À l'écoute de la grammaire* nabízí srovnávací cvičení budoucího času jednoduchého, *le futur simple* a podmiňovacího způsobu, *le conditionnel*. Např. s. 75: *Vous les appellerez? – Je les appellerai.* -ai [e] a -iez [je]. Obdobně, pokud je objasňováno užití zájmena *en* v postavení nepřímého předmětu, *COI (le complément objet indirect)*, následuje nácvik výslovnosti slovních spojení typu př. s. 67: *Il y avait beaucoup de monde ? – Il y en avait beaucoup.* Cvičení hodnotíme velice kladně. Vhodné je hlavně jejich umístění hned za objasněnou gramatickou látku. Na následující dvoustraně pojmenované *Échanges* žák nachází příběh, rozčleněný většinou do 3 dialogů, odehrávajících konkrétní komunikační situaci a následují cvičení zaměřená na rozvoj řečových kompetencí. Zde je také vloženo vždy jedno cvičení pro nácvik výslovnosti, *Prononciation*. *Prononciation* obsahuje jeden krátký text, nejčastěji básničku a vede k asociaci zvukových vjemů s vizuálními vjemy. Aktivita je vhodná, zábavná, odpovídá dané jazykové, a tedy předpokládáme, i „výslovnostní“ úrovni. Poslední dvoustrana lekce, *Découvertes* vede žáka k vlastní produkci – psaní, mluvení, na základě práce s autentickými dokumenty vycházejícími z mezikulturního prostředí. Autoevaluační cvičení, *Entraînement* jsou zařazena na konci každé jednotky. Konkrétněji se budeme věnovat nácviku výslovnosti v jednotlivých lekcích. Fonetiku nacházíme v oddílech *À l'écoute de la grammaire* a *Prononciation*.

Manuál *Écho Junior* mimo učebnici zahrnuje rovněž pracovní sešit, *Cahier d'activités*. Každá lekce pracovního sešitu je členěna stejně jako učebnice. Proto také na stránkách *Échanges* nacházíme jedno, někdy dvě cvičení zaměřená na nácvik výslovnosti. Nejčastěji se jedná o hledání shody či rozdílu, tedy o rozvíjení rozlišovacích poslechových schopností žáka, *discrimination*. Cvičení obsahově odpovídají učebnici.

2.2.2.1 Écho Junior A1

Úvodní lekce (lekce 0) řady, která je určená začátečníkům je poskytnuta motivací. V 1. lekci najdeme dokonce kapitolku *Les sons et les lettres*, která přehledně rozděluje hlásky dokonce i na přední a zadní nebo zavřené či otevřené. První fonetická „vlastovka“? V oddílu *À l'écoute de la grammaire* nacházíme další povedená cvičení. Víťáme, že hned v úvodu je žákům vštěpována správná výslovnost zájmena *je* a *tu*. Jako příklad uvádíme cvičení pro nácvik výslovnosti hlásky [y], s. 23:

Prononce « tu » [ty] :

Salut... D'où es-tu? Du Pérou ..., de Paris ... ou d'Andalousie ...?

Tu habites où ? Rue de musée ou avenue de Nice ?

Jak jednoduché a přitom funkční! V 1. lekci se žák učí rovněž intonovat otázku. Ve 2. lekci je žák upozorněn na odlišnost ve výslovnosti *je*, *j'ai* a *j'aime*, rozdílnou výslovnost přídavných jmen ženského rodu jakožto plurálu a také poprvé pozoruje na rytmus a navazování, *l'enchaînement*. Ve 3. lekci je žák vybídnut, aby správně rozlišoval znělost a neznělost [v] a [f], pozoroval rytmus skupiny *sloveso + sloveso* a rytmus záporné věty. Navazování hlásky [t] a [n] je podáno v lekci 4. První a poslední lekce 2. jednotky učebnice, tj. 5. a 8. lekce jsou ve fonetice věnovány diferenciaci samohlásek [y]-[u], [b]-[v]-[f], [s]-[z], [a]-[ã] a výslovnosti [ʒ]. V 6. lekci jsou zařazena cvičení na rytmus a navazování *s e muet*, žák si neučí rozlišovat a vyslovovat hlásku [ɔ] a [ɔ̃]. Cvičení 7. lekce slouží k nácviku intonace rozkazu a rytmu v konjugaci zvrtných sloves. V poslední, třetí jednotce v 9. lekci opakujeme výslovnost a schopnost rozlišit [ɔ] a [ɔ̃] a připojujeme ještě hlásku [ã]. Žák si vytvoří asociaci mezi mluvenou a psanou podobou hlásky [j]. V 10. lekci nacházíme cvičení na diferenciaci hlásek [ʃ]-[ʒ] a hlásek [s]-[z]. V 11. lekci pokračujeme diferenciací hlásek [p]-[b] a nácvikem rytmu větných konstrukcí nepřímé řeči. Poslední lekce učebnice úrovně A1 zahrnuje cvičení na diferenciaci hlásek [œ]-[ø].

2.2.2.2 Écho Junior A2

V úvodní lekci (lekce 0) tyto oddíly ani nenacházíme a nácviku výslovnosti je dán prostor až počínaje první lekcí. V 1. lekci se nabízí cvičení na nácvik *e muet*, [ɔ] ve

slovesných tvarech budoucího času jednoduchého. Př. s. 23: *Je donnerai... Tu partageras... On échangera...* Dále cvičení pro nácvik výslovnosti [ʀ] a nosových samohlásek [ã], [ɛ̃] a [œ̃]. Ve 2. lekci je vhodně zařazeno cvičení na rytmus a navazování, *enchaînement* ve spojení se zájmenem *en*. Př. s. 31: *Vous en avez un ? Vous en êtes content ? Les Martin en ont un.* A následuje cvičení na rozlišení znělého [g] a neznělého [k]. Rovněž nácvikem asociace slyšeného vjemu a vizuálního vjemu je věnována pozornost ve 3. lekci při procvičování konjunktivu. Př. s. 39: *Préparez-vous ! – Il faut que vous prépariez. Rangez vos affaires ! – Il faut que vous rangiez vos affaires.* Následuje cvičení na rozlišení znělého [d] a neznělého [t]. Rytmem příslovčí zakončených *-ment*, rovněž jako hovorovou výslovností se zabývá oddíl *À l'écoute de la grammaire* 4. lekce. Př. s. 47: *Note ce qui n'est pas prononcé: Il y a quelqu'un ? Tu es où ? Il n'y a personne ? Tu ne m'entends pas ? Tu n'es pas loin ? Tu n'as pas pris tes affaires !* Pozornost je dále soustředěna i na nácvik intonace. Nácviku rytmu v záporných větných konstrukcích, jakožto výslovnosti [y] v příčestím minulém se věnují dvě cvičení 5. lekce. V 6. lekci nacházíme cvičení zaměřená na nácvik vázání předmětných zájmen *le, la, les, en*. V 7. lekci najdeme nejen cvičení zmíněná výše, tedy srovnávací cvičení budoucího času jednoduchého, *le futur simple* a podmiňovacího způsobu, *le conditionnel*, ale i cvičení na diferenciaci fonému [u] a [y]. Vložena je jednoduchá básnička, s. 77:

*Tu sais tout.
La ville de Katmandou... Tu l'as vue.
Le chant du coucou... Tu l'as entendu.
Ensemble, c'est tout... Tu l'as lu.
« Chou, hýbou, caillou »... Tu l'as retenu.
Cet air de Sardou... Tu l'as reconnu.*

Opět vede k snadnému nácviku a asociaci slyšeného vjemu s vizuálním vjemem, [y] -u, [u] -ou. Cvičení v 8. lekci nutí k diferenciaci fonémů [a], [ã], [ɔ] a [ɔ̃], v 9. lekci cvičení ke zvýšenému vnímání navazování, *enchaînement* ve spojení slovesa v rozkazovacím způsobu a zájmeně. Př. s. 97: *Ne les écoutez pas. Restez-y. Goûtez-en. N'y allez pas.* Gramatika 10. lekce se věnuje způsobům vyjádření vlastnictví, nově samostatným přivlastňovacím zájmenům, proto je zda zařazeno cvičení na rozlišení fonémů [jɛ̃] a [jɛn]. Oddíl *Prononciation* upozorňuje na znělost a neznělost souhlásek [v] a [f], obdobně jako v 11. lekci na znělost a neznělost [s] a [z]. V poslední, 12. lekci je pozornost soustředěna na nácvik výslovnosti souhlásky [ʀ].

Pracovní sešit, *Cahier d'activités A2*, je členěn stejně jako u řady A1. Cvičení obsahově odpovídají učebnici a obsahují i nadále velké množství poslechových a fonetických cvičení.

Př. s. 54: [u] et [y] : *fais une croix quand tu entends ces sons.*

- | | | |
|----|-----|-----|
| | [u] | [y] |
| a. | | × |
| b. | | |
| c. | | |
| d. | | |
| e. | | |

Předcházející příklad je ze 7. lekce (srov. Učebnice *Écho Junior A2*, 2012, s. 77).

2.2.2.3 Écho Junior B1

Učebnice *Écho Junior B1* je členěna do 4 jednotek, která každá obsahuje po 4 lekcích. Členění jednotlivých lekcí je stejné jako v řadě *Écho Junior A2* ve dvou prvních jednotkách, tedy 8 lekcích. Zahrnuje dvoustrany *Forum*, *Outils*, *Échanges* a *Découvertes*. Stejně jsou vloženy i oddíly *À l'écoute de la grammaire* a *Prononciation*. Od 3. jednotky, tj. od 9. lekce jsou lekce členěny pouze na dvoustrany *Forum*, *Outils* a poté je vložena čtyřstrana *Projet*. Na stranách *Projet* je žákům nabídnut námět na vlastní produkci, psanou i mluvenou. Např. ve 13. lekci jsou uvedeni do situace, kdy podnikli nebo chtěli by podniknout cestu do kraje, který se jim líbí. Jejich úkolem je napsat několik stránek deníku z cesty. Měli by v něm představit itinerář své cesty, popsat místa, která navštívili nebo navštíví, pohovořit o lidech, které tam potkali. Práci mohou rovněž prezentovat jako ústní komentář k fotografiím. Cvičení věnovaná nácviku výslovnosti jsou v těchto dvou posledních jednotkách zcela vypuštěna. Je to jistě ke škodě.

V úvodní lekci (lekce 0) prostor pro nácvik výslovnosti není dán, cvičení jsou určena k motivaci a revizi již získaných znalostí a dovedností. V 1. lekci najdeme v oddílu *À l'écoute de la grammaire* jedno cvičení zaměřené na zvýšení vnímání k navazování, *enchaînement* v trpném rodě. Příkladem je replika: *Vous avez fait votre travail ? – Oui, il a été fait.* S.25. V oddílech *Prononciation* následujících třech lekcí, včetně této první nacházíme nácvik rozlišování znělosti a neznělosti, [k]-[g], [v]-[b]-[p], [t]-[d], [ʃ]-[ʒ]. Na cvičení na podporu zvýšeného vnímání rozdílných fonémů se omezily

i následující tři lekce. V 5. lekci se jedná o rozlišování [œ]-[ø] a [ɔ]-[o], v 6. lekci rozlišujeme [ã]-[na]-[an]. V 7. lekci se setkáváme s rozlišováním [y]-[i] a [u]-[ø].

Př. s. 79:

Infraction

Deux individus...

Sur un deux roues... dans cette rue

C'est exclu.

Et si en plus... vous avez bu...

De l'alcool de bambou

C'est pas permis... Je punis !

Závěrečná lekce, která se v dané učebnicové řadě věnuje výslovnosti, je lekce 8. a pomyslnou „třešinkou na dortu“ ve výuce výslovnosti by mělo být cvičení zaměřené na zvýšené vnímání k navazování, *enchaînement* ve spojeních s dvěma zájmeny. Př. s. 86: *Je lui en ai parlé ? Je le lui ai montré ? Není to málo?*

Pracovní sešit, *Cahier d'activités B1*, v prvních třech lekcích nabízí cvičení na *discrimination* – rozvíjení rozlišovacích poslechových cvičení. Jsou to cvičení typu zaškrtávání identifikované hlásky ve sloupečku, *Écoute et coche*. Od 4. lekce do 8. lekce je žák konfrontován s krátkými diktáty, *Écoute et note*, tedy tvorbou asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy. Počínaje 9. lekcí specifikovaný nácvik výslovnosti neprobíhá, jak je tomu bohužel i v učebnici.

2.2.3 Závěr

To, že učitel v českých školách začleňuje fonetiku do svých hodin francouzštiny zřídka a v nedostatečném rozsahu, dosvědčuje i prostor, který má fonetika v manuálech, určených k výuce francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Jak jsme se mohli přesvědčit, fonetika je často v učebnicích omezena na 2 až 3 cvičení. Pokud chceme hodnotit úroveň cvičení, stačí nám porovnat obě předložené metody, Extra! a Écho Junior, mezi sebou.

V metodě Extra! je výuce výslovnosti věnován jen jeden oddíl (*Jouons avec les sons*). V metodě Écho Junior výuku fonetiky nacházíme hned na dvou místech, v oddílech nazvaných *À l'écoute de la grammaire* a *Prononciation*. Souhlasíme s umístěním všech tří oddílů v lekci. *Jouons avec les sons* z Extra! je umístěn za Komiksem, tedy kapitolkou, která se nejvíce a nejsystematičtěji věnuje poslechu. Žák je

již zaktivizován předchozím poslechem a cvičeními na něj navazujícími a připraven na cvičení výslovnosti. *À l'écoute de la grammaire* z Écho Junior je oddíl umístěný na stránce věnované výkladu a procvičení gramatických jevů, tedy na správném místě. *Prononciation* je oddíl v Écho Junior umístěn obdobně jako odpovídající oddíl v Extra! Nacházíme ho na stránkách *Échanges*, stránkách určených k poslechu dialogů příběhu. I tady platí, že žák je již na nácvik výslovnosti předchozím poslechem vhodně připraven.

Co se týče propracovanosti cvičení je rozdíl značný. Metoda Écho Junior předkládá cvičení ucelenější, systematictější a propracovanější. Fonetická cvičení metody Extra! snad jako by chtěla jen pobavit (viz. vždy přítomné písničky či říkanky). Učitel ale potřebuje hlavně odbornou podporu k výuce. Pokud je učitel dostatečně autonomní, cílený humor a vtip nutný v hodinách si je schopný přidat sám.

V českých školách se fonetice francouzštiny příliš prostoru nedává, jak už bylo předesláno výše. České školství vychází ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kde je nutná úroveň dosažených znalostí fonetiky popsána značně explicitně (srov. s podkapitolou 2.1 Fonologické kompetence). Na českých školách se francouzský jazyk vyučuje z velké většiny jako druhý cizí jazyk, a tak mu bývá pozornost spíše upírána, než by se na něj soustředila. Časová dotace na výuku druhého cizího jazyka bývá o čtvrtinu až třetinu nižší, než je dotace pro jazyk první, přestože mají žáci u maturity dosáhnout stejné úrovně znalostí obou cizích jazyků (pakliže z nich maturují). Předpokládá se snad, že zvládnutá fonetika prvního cizího jazyka znamená současně i zvládnutí výslovnosti v druhém cizím jazyku?

Otázka správného výběru manuálu pro výuku francouzštiny je podstatná. Existuje velice málo manuálů pro slovanské publikum a učitelům jsou téměř nedostupné. Učebnice pro výuku francouzštiny jsou zřídka s doplněními českého vydavatele a pokud takové najdeme, většinou je v učebnici vložen jen slovníček a jednoduchý přehled gramatiky. Na speciální učebnice fonetiky francouzštiny narazíme, pokud dobře hledáme. Jejich cena je však často nezanedbatelná. A tak si pokládáme otázku: Proč nevložit do každé lekce manuálu metody také dvoustránku nadepsanou *Phonétique*?

3 PROBLÉMY VE VÝSLOVNOSTI

O problémech výslovnosti u českých žáků neexistují téměř žádná objektivní statistická šetření ani objemnější zprávy. O tom svědčí i rozsah této kapitoly. Jednotliví autoři učebnic fonetiky, pokud tyto problémy zmiňují, vycházejí spíše ze své pedagogické činnosti. I my tak učiníme a budeme se v našem výzkumu věnovat jevu, který je z našeho učitelského pohledu nejzřetelnější – nekorektní výslovnosti samohlásek [i], [y], případně [u].

3.1 Problémy ve výslovnosti francouzštiny z pohledu francouzských autorů

Fonetičky Dominique Abry a Marie-Laure Chalaron v předmluvě své učebnice *Les 500 exercices de phonétique* (2010, s. 5) uvádějí problémy výslovnosti nerodilých mluvčích v oblasti auditivní percepcce, v oblasti produkce samohlásek a souhlásek a v oblasti produkce vět.

V oblasti auditivní percepcce se jedná o percepci nových fonémů, o absenci přízvuku, o jev navazování a vázání, *l'enchaînement* a *la liaison*, o nevyšlovení písmene *e*, *e muet*.

Chyby v oblasti výslovnosti samohlásek a souhlásek, pramenící z rozdílnosti charakteru mateřštiny a francouzštiny autorky shrnují v následující tabulce.

Tabulka 3: Chyby ve výslovnosti francouzských souhlásek a samohlásek

CHYBOVOST V SAMOHLÁSKÁCH	
Samohláska ústní	<ul style="list-style-type: none">• [y] vyslovená podle případu jako [i], [u], [ju];• [ø] vyslovená podle případu jako [e] nebo [o];• [œ] vyslovená podle případu jako [ɛ] nebo [ɔ];• [u] vyslovená příliš vepředu;• [a] vyslovená jako [æ].

Samohláska nosová	<ul style="list-style-type: none"> • vyslovená jako samohláska ústní (např. [ã] vyslovená jako [a]); • přidání souhlásky (např. [ãⁿ]; • záměna tónu (např. [ɔ̃] vyslovené jako [ã]).
Samohláska vyslovená jako dvojhláska (např. [e ^o] místo [ɛ]).	
CHYBOVOST V SOUHLÁSKÁCH	
Nerozlišení znělých a neznělých souhlásek	<ul style="list-style-type: none"> • závěrové souhlásky [p]/[b], [t]/[d], [k]/[g]; • úžinové souhlásky [f]/[v], [s]/[ʃ], [z]/[ʒ].
Nerozlišení mezi [ʒ]/[s] a mezi [ʒ]/[z].	
Nerozlišení mezi závěrovými souhláskami a úžinovými souhláskami: [b]/[v] nebo [p]/[f].	
Nerozlišení mezi likvidami [l]/[ʀ].	
Přídech u neznělých závěrových souhlásek: [p] vyslovené jako [p ^h], [t] vyslovené jako [t ^h].	
Vyslovení polozávěrových souhlásek namísto úžinových souhlásek: [t ʃ] namísto [ʃ] a [dʒ] namísto [ʒ].	
Vyslovení [ʀ] alveolárního namísto [ʀ] uvulárního.	

Zdroj: ABRY, D. CHALARON, M.-L., 2015, s. 5, přel. autor

Chyby z oblasti produkce vět jsou svázány s realizací či nerealizací *e muet* v různých pozicích, s vázáním a navazováním slov v rámci rytmických skupin (*liaison, enchaînement*), s rytmem a intonací.

Autorky další fonetické učebnice *Phonétique progressive du français avec 600 exercices. Niveau intermédiaire*. (2008, s. 7-9) Lucile Charliac a Annie-Claude Motron přímo specifikují těžkosti, které mají žáci konkrétních mateřských jazyků.

Pro žáky, jejichž mateřštinou je čeština (či polština) představuje, podle autorek, problém pravidelnost slabik a zeslabení (*l'égalité syllabique, la désaccentuation*). L. Charliac a A.-C. Motron dále těmto žákům doporučují pracovat obzvláště na:

- všech samohláskách, zejména samohláskách ústních složených, primárně pak na *e muet* a samohláskách nosových;
- dodržení znělosti souhlásek na konci slov. To se týká především souhlásek [b], [d], [g], [z], [ʒ] a [v];
- výslovnosti [ʀ];
- výslovnosti polosouhlásek.

3.2 Problémy ve výslovnosti francouzštiny z pohledu českých autorů

O konkrétní pojmenování problémů ve výslovnosti francouzštiny českých žáků se pokusila S. Nováková (2015, s. 81). Vycházela přitom ze studií řady autorů jako Hendricha, Dohalské, Dubědy, Mejvaldové, Novákové, Vychopňové, Paillereau. Podle Novákové problémy vycházejí nejen z rozdílných artikulačních zvyklostí, ale hlavně z percepce ovlivněné jejich mateřským jazykem, tedy češtinou.

První problém se dotýká přízvuku. Oba jazyky mají přízvuk stálý. V češtině je přízvuk na první slabice slova, ve francouzštině na poslední slabice rytmické skupiny. Protože je poslední slabika pro „frankofonní ucho“ velmi zásadní, je nutné se přízvuku věnovat.

Druhým problémem je slabikování. V češtině je slabikování vymezeno lexikálním slovem, ve francouzštině rytmickým slovem.

Třetím problémem je zvýšení počtu slabik. Tento problém má řadu příčin:

- Jednou z nich je například skutečnost, že v češtině souhlásky *l* a *r* mohou být slabikotvorné. To vede např. k chybě ve výslovnosti slova *quatre*, namísto jedné slabiky český žák vysloví dvě.

- Neprovede se navazování, *l'enchaînements consonantiques*.

- Nadměrně se vyslovuje *e caduc*. Důvodem může být snaha o hyperkorektní výslovnost, nebo fakt, že v češtině se samohláska *e* vždy vyslovuje.

Čtvrtý problém představují samohlásky, jejich zavřenost a otevřenost, rozlišení předních zaokrouhlených a nezaokrouhlených samohlásek a samohlásek ústních a nosových. Obzvláště zaokrouhlená artikulace *e muet* je častým problémem podle Fenclové (2003, s. 73). Je zajímavé, že se poměrně málo pozornosti věnuje francouzskému artikulačně zaostřenému vysokému [i], které se od české výslovnosti velmi liší a ve výslovnosti Čechů mluvících francouzsky působí rušivě. Pro Čechy je rovněž příznačným problémem správná realizace opozic vokálů [i] - [u].

Jako pátý problém, který vychází z chybné realizace skupinového přízvuku, se jeví délka samohlásek. Český žák pod vlivem češtiny vyslovuje dlouze každé *é*.

Problém z oblasti výslovnosti souhlásek pro českého žáka představuje výslovnost uvulárního [ʀ], které v češtině vyslovujeme jako alveolární, a výslovnost polosouhlásek [w] a [ɥ].

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Výzkumným cílem práce je ověřit, zda za pomoci běžně dostupných metod a prostředků, ale s vynaložením většího úsilí, tzn. ve větším časovém prostoru, lze žáky přivést k lepším výsledkům ve výslovnosti francouzštiny. Konkrétně pro jednodušší, objektivnější a přehlednější hodnocení jsme vymezili předmět našeho výzkumu na sledování výslovnosti hlásek [i] a [y] námi pedagogicky vedenými žáky. Ze stejného důvodu jsme se rozhodli pro pořízení audionahrávek.

Výzkumný problém jsme konkretizovali do 3 výzkumných otázek:

Otázka č. 1: Žáci, kteří jsou málo motivováni ke studiu francouzštiny, dosahují horších výsledků i ve výslovnosti?

Otázka č. 2: Budeme-li se věnovat výuce výslovnosti nad rámec cvičení v používaných učebnicích, dosáhnou žáci zlepšení výslovnosti i problematických hlásek [y] a [i]?

Otázka č. 3: Žáci, kteří vynikají hudebním sluchem, hrají na hudební nástroj nebo umějí zpívat, mají lepší výslovnost než jejich spolužáci, kteří nemají hudební sluch nebo hudbu ani nemají rádi?

Na základě výzkumných otázek jsme stanovili následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Žáci s nízkou motivací ke studiu francouzštiny dosahují horších výsledků ve výslovnosti.

Hypotéza č. 2: Při zvýšené pozornosti výuce výslovnosti, tedy nad rámec cvičení v používaných učebnicích, žáci dosahují zlepšení výslovnosti i problematických hlásek [y] a [i].

Hypotéza č. 3: Žáci, kteří mají hudební sluch, hrají na hudební nástroj, umějí zpívat a zpěvu se věnují tak, že jsou zapojeni například do školního sboru nebo si zpívají

doma, nebo alespoň poslouchají francouzské písničky, dosahují oproti svým spolužákům lepších výsledků ve výslovnosti francouzštiny.

4.1 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem jsou v našem případě žáci víceletého gymnázia Gymnázium Ostrov, příspěvková organizace.

4.1.1 Charakteristika školy

Gymnázium Ostrov, příspěvková organizace je všeobecně vzdělávací škola, poskytující úplné střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Žáci se zde připravují především k dalšímu studiu na všech typech vysokých a vyšších odborných škol. V uplynulém školním roce 2015/2016 školu navštěvovalo 567 žáků ve 20 třídách. V osmiletém oboru vzdělávání 79-41-K/81 to bylo 455 žáků, ve čtyřletém oboru vzdělávání 79-41-K/41 112 žáků.

Francouzský jazyk je vyučován pro začátečníky jako 2. cizí jazyk na osmiletém gymnáziu a to od tercií, na základě dobrovolného výběru žáků. Z obou tříd ročníku se skládá jedna skupina, čítající 12 – 17 žáků. Na čtyřletém gymnáziu se francouzský jazyk pro začátečníky nevyučuje. Žák prvního ročníku čtyřletého gymnázia, který již dosahuje určité úrovně znalostí, může být přiřazen k odpovídající skupině osmiletého gymnázia, tj. ke skupině žáků kvint. Časová dotace věnovaná francouzskému jazyku jsou 3 hodiny týdně pro každý ročník. Hlavními používanými manuály ve výuce jsou francouzské metody Extra!, vydavatelství Hachette a Écho Junior, vydavatelství CLE International. Na škole působí jeden učitel francouzštiny, který není rodilým mluvčím a škola nemá možnost zajistit ani krátkodobé působení rodilého mluvčího.

4.1.2 Charakteristika žáků

Žáci, kteří jsou výzkumným vzorkem, jsou žáci septim. Jedná se o celou skupinu v počtu 12 osob, z toho 10 dívek a 2 chlapce. Tato skupina byla vybrána na základě úvahy učitele a autora práce v jedné osobě.

Prvním cizím jazykem všech žáků je angličtina. Studují ji různě dlouho, podle různých ŠVP (Školní vzdělávací program) na 1. stupních základních škol, které navštěvovali.

Žáci splňují veškerá kritéria výběru pro výzkumný vzorek: Mají přiměřené znalosti francouzštiny i její výslovnosti. Žáci jsou dostatečně vyspělí, aby byli schopni zodpovědně nahrávat dané texty a současně se trénováním mimiky zdokonalovat ve výslovnosti. Jako skupina jsou žáci komunikativní, otevření novým metodám výuky, dostatečně motivovaní k výuce francouzštiny a mají vzájemně přátelský vztah s učitelem. Autor práce je současně jejich učitel a je tak dobře informován o obsahu výuky, neboť ta probíhá již pátým rokem pod jeho vedením.

Z důvodu potvrzení či vyvrácení daných hypotéz je nutné jednotlivé žáky alespoň částečně charakterizovat, s ohledem na jejich dovednosti ve výslovnosti francouzštiny. Všímáme si zejména jejich motivovanosti, otevřenosti či uzavřenosti charakteru, zda žáci disponují hudebním sluchem nebo jaký je jejich vztah k angličtině. Žáci jsou pro zjednodušení a také zachování anonymity uváděni pod čísla.

Žákyně 1 je dívka, která je motivována k výuce francouzštiny starší sestrou, studující ve Francii. Alespoň jednou do roka tak má možnost navštívit frankofonní prostředí a několikrát do roka promluvit s rodilým mluvčím, přítelem sestry. Žákyně se snaží o co nejlepší výsledky. Dle vlastních slov má hudbu ráda, občas poslouchá frankofonní hudbu, ale nezpívá příliš dobře, hraje však na klavír.

Žákyně 2 je dívka všestranně inteligentní a chytrá, nadaná mj. i zpěvem, se zájmem o frankofonní svět. Francouzštině se věnuje ještě ve svém volném čase, jednou hodinou týdně na individuálních lekcích s profesionálním učitelem, rovněž tak zpěvu. Navštěvuje hodiny sólového zpěvu na ZUŠ.

Žákyně 3 je dívka ambiciózní, inteligentní a chytrá. Chce uspět co nejlépe ve všech předmětech, tedy i ve francouzském jazyce. Vstřícná k připomínkám učitele k nedostatkům ve svých znalostech a dovednostech, snaží se o opravu. Hudbu má ráda, poslouchá často i francouzské písničky, zpívá si.

Žákyně 4 je dívka inteligentní, s velmi dobrým hudebním sluchem. Zpívá ve školním sboru. Je pohybově nadaná, velmi komunikativní, navštěvovala hodiny dramatické výchovy na ZUŠ. Jejím nejoblíbenějším předmětem je anglický jazyk. Dívka je však méně ambiciózní, vyžaduje zvýšenou motivaci k práci. Pokud je správně motivována, dosahuje výborných výsledků. Je soutěživá.

Žákyně 5 je dívka uzavřenější povahy, málo sdílná. Je ctižadostivá, ale musí pracovat více, aby byla se svými výsledky spokojená. Není si příliš jistá. Má ráda francouzskou populární hudbu, nezpívá ale ráda.

Žákyně 6 je dívka velmi motivovaná svou láskou k francouzštině a podporována zcela svými rodiči. Jednou týdně věnovala hodinu soukromé lekci francouzštiny s učitelem v penzi. Loňský rok strávila na střední škole ve Francii. Je otevřená, přátelská, jistá. Nezpívá, ale hudbu má ráda. Pravidelně sleduje francouzské filmy v originálním znění.

Žákyně 7 je dívka velmi uzavřená, nejistá, přestože k tomu nemá evidentně důvod, který by vycházel z prospěchových nedostatků. V prospěchu dosahuje velmi dobrých výsledků. V hodině je stydlivá, plachá, nerada se projevuje, přesto zpívá a zpěvem vyniká ve školním sboru.

Žákyně 8 je dívka otevřenější povahy, s velkým zájmem o český jazyk. Je méně ctižadostivá, úkoly plní z povinnosti, ale dobře. K hodinám francouzštiny má spíše laxní přístup, ale za vhodné motivace dosahuje výborných výsledků. Nezpívá, nijak francouzskou hudbu nevyhledává. Jako dítě navštěvovala dramatický kroužek.

Žák 9 je chlapec s láskou k francouzskému jazyku, ale svými studijními výsledky to příliš nedokládá, nicméně jeho výsledky zůstávají ale i přes téměř nulovou vynaloženou snahu průměrné. Přes pózu sebevědomého mladého muže cítíme velkou nejistotu, ctižadost být pochválen učitelem a oceněn spolužačkami. Hlubší zájem o francouzštinu neprojevuje. Dle svých slov zpívat neumí.

Žák 10 je chlapec inteligentní s průměrnými a lehce nadprůměrnými studijními výsledky. Je tichý, bez vyzvání se nijak neprojevuje, je jakoby uzavřen ve svém světě.

Má ambici složit maturitu. O francouzštinu nejeví hlubší zájem, plní si jen své povinnosti. Nezpívá a patrně ani hudební sluch nemá.

Žákyně 11 je dívka ambiciózní, inteligentní a přátelská. Část svého dětství prožila ve Vietnamu. Francouzský jazyk má ráda, ale upřednostňuje angličtinu. Dle vlastních slov hudební sluch nemá, ale zpívá si. Potřebuje zvýšené úsilí, aby správně vyslovovala.

Žákyně 12 je dívka nadaná k přírodním vědám, ale i ke kreslení. Francouzský jazyk má ráda, ale plní si jen své povinnosti za vynaložení minimálního úsilí. Je uzavřenější, nemá snahu dosáhnout, co nejlepších výsledků. Je sebevědomá a spokojená se svými dosaženými výsledky. Pro sebe si ráda zpívá, ale dle svých slov to neumí. Hraje na klavír.

4.2 Výzkumná metodika

Žákům byl předložen list s pro ně neznámým textem. Žáci si mohli text jednou pro sebe přečíst a poté byli vyzváni, aby jednotlivě text přečetli a jejich projev byl nahrán. Následně se přistoupilo k nácviku výslovnosti s důrazem na vybrané hlásky. Žákům byl rovněž vysvětlen obsah souvislého textu a okolnosti, které vedly k jeho vzniku. Poté se provedlo opakované nahrávání textu jednotlivými žáky. Nahrávání bylo prováděno bez speciální techniky a v obvyklém prostředí školy, na iphone za běžných podmínek ve třídě.

Na základě srovnání nahrávek před intenzivním nácvikem výslovnosti s nahrávkami provedenými po nácviku se provedla analýza chybovosti a výzkum se zhodnotil z hlediska potvrzení či vyvrácení výzkumných hypotéz, které jsme si v úvodu stanovili.

4.2.1 Časová organizace výzkumu

Výzkum byl veden v době od října 2016 do ledna 2017. V polovině října byly pořízeny první nahrávky. Od poloviny října do poloviny ledna byl v hodinách francouzského jazyka prováděn průběžný nácvik výslovnosti. Po dobu 10 týdnů byla

vždy věnována část jedné hodiny, cca 10 minut, tomuto nácviku. K nahrávkám došlo v polovině ledna.

4.2.2 Výběr textu k nahrání

Text k nahrání zahrnuje jeden souvislý text, který je následován 10 vybranými jednotlivými slovy. Konkrétní podobu textu předloženého žákům k nahrávání uvádíme v Příloze B. Souvislý text představuje první 4 verše z básně Guillaumea Apollinaira *À la Santé* z básnické sbírky *Alcools*, vydané v roce 1913 (*À la Santé* [online]):

Avant d'entrer dans ma cellule

Il a fallu me mettre nu

Et quelle voix sinistre ulule

Guillaume qu'es-tu devenu ?

Text není vybrán náhodně. Inspirovali jsme se jednou z učebnic fonetiky *Phonétique progressive du français avec 600 exercices. Niveau intermédiaire* (2008, s. 46), kde je text uveden jako motivační v souvislosti s nácvikem výslovnosti námi exponovaných hlásek [i] a [y]. Zároveň jsme se rozhodli pro užití tohoto textu s vědomím, že žáci septim se právě v tomto ročníku v předmětu český jazyk a literatura seznamují s francouzskou literaturou Apollinairovy epochy a práce s úryvkem Apollinairovy básně, samozřejmě vycházíme z poznání celé básně, a se znalostmi okolností jejího vzniku, je věříme obohatí i z hlediska mezipředmětových vztahů.

Žákům jsme prezentovali celou báseň, jejího autora a okolnosti jejího vzniku až po nácviku výslovnosti, před provedením druhých nahrávek. Využili jsme k tomu internetové stránky věnované Apollinairovu životopisu (Guillaume Apollinaire [online]) a přednesu básně Jean-Pierrem Mariellem, francouzským filmovým a divadelním hercem (Jean-Pierre Marielle [online]).

Následujících 10 samostatných francouzských slov:

utile – minute – culture – musique – ridicule – bus – stupide – rime – chimie – j'étudie,

je vybráno k nahrání cíleně, pod vlivem vlastní pedagogické zkušenosti, s předpokladem časté chybovosti v námi sledovaném výslovnostním jevu. Výběr jednotlivých slov zdůvodňujeme takto:

utile – předpokládáme výslovnost [u] na začátku slova z důvodu vizuální podobnosti s překladem v mateřštině (*užitečný*);

minute – předpokládáme výslovnost obou samohlásek stejně [ɪ] na základě vizuální podobnosti slova s angličtinou;

culture – předpokládáme výslovnost [u] v 1. slabice slova na základě vizuální podobnosti slova v mateřštině (*kultura*);

musique a *stupide* – předpokládáme výslovnost podobnou nebo stejnou jakou má slovo v angličtině na základě vizuální podobnosti slov v obou jazycích;

ridicule – předpokládáme výslovnost samohlásek *i* a *u* jako [ɪ];

bus – předpokládáme výslovnost stejnou jakou má slovo v angličtině nebo mateřštině;

rime – předpokládáme výslovnost ovlivněnou mateřštinou, tedy [ɪ] uprostřed slova;

chimie – předpokládáme vyslovení dlouhých samohlásek *í*;

j'étudie – předpokládáme výslovnost [u] uprostřed slova a [ɪ] na konci slova.

4.3 Hlásky vybrané k nácviku z pohledu artikulační fonetiky

Již v úvodu práce (viz. podkapitola 1.1) jsme zmiňovali, že pro správnou výslovnost jsou důležité poznatky popisné, deskriptivní fonetiky. Předkládáme teoretický základ výslovnosti hlásek [i], [y] tak, jak je popisuje artikulační fonetika.

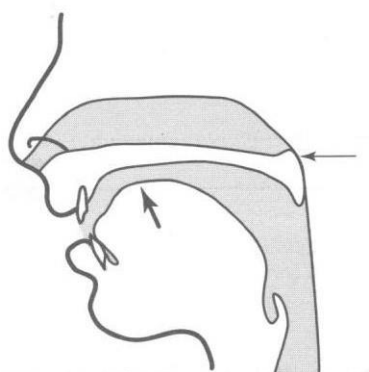
Současně uvádíme artikulaci hlásky [u], přestože není předmětem našeho nácviku. Nácvik výslovnosti této hlásky se ve fonetických učebnicích provádí často v porovnání s námi již zmíněnými hláskami [i] a [y]. Jak je patrné z našich nahrávek, čeští žáci právě tuto hlásku zaměňují chybně za hlásku [y].

Pro úplnost připojujeme ortoepická pravidla, kterými se řídí standardní francouzská výslovnost hlásek [i] a [y], příp. [u].

Tuto popisně teoretickou část zapojujeme do textu diplomové práce jen za účelem plnějšiho uvedení do problematiky. Následující teoretický popis nebyl součástí prezentace daných samohlásek ve třídě.

4.3.1 Artikulace hlásky [i]

Obrázek 1: Artikulace hlásky [i]



Měkké patro je zvednuté.

Jazyk je vyklenutý směrem dopředu.

Koutky rtů směřují daleko od sebe.

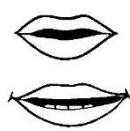


„Hrot jazyka se opírá o dolní řezáky, jazyk je obloukovitě vyklenut a posunut vysoko kupředu. Vzdálenost mezi patrem a jazykem je velmi malá.“ (Dohalská, Schulzová, 1992, s.69)

Artikulace francouzského [i] je oproti českému [i] více napjatá, koutky úst jsou výrazněji zaostřeny. Akusticky je francouzské [i] vyšší a při záměně za české [i] francouzský mluvčí předpokládá, že se jedná o vyslovení zavřeného [e]. Tím dochází k častým nedorozuměním.

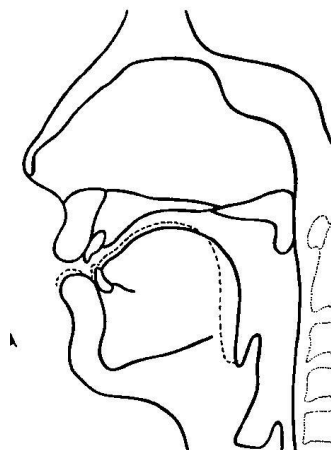
Na obrázku 2 je schematicky znázorněna poloha mluvidel při artikulaci českého [i] - plná čára a francouzského [i] - přerušovaná čára (Dohalská, Schulzová, 1992, s. 70).

Obrázek 2: Artikulace českého [ɪ]



Retní štěrbina českého [ɪ].

Retní štěrbina franc. [i].

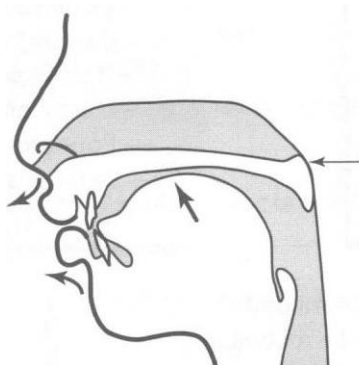


Pravopisné ztvárnění fonému:

- *i* : *ici, dix, midi, vite, pile, lit*
výjimka: souhláska + *i* + samohláska = polosouhláska [j] *bien* [bjɛ̃], *rien* [rjɛ̃], *vieux* [vjø], *lion* [ljɔ̃]
- *y* : *style* [stil], *physique* [fizik], *lycée* [lise], *cynique* [sinik]
výjimka: *ay, oy, uy* – polosouhláska + [j] *crayon* [krejɔ̃], *voyage* [vwajaz]
- *î* : *Nîmes, île, dîner*
- *ï* : *naïf, prosaïque, héroïque, samouraï, ai*
- *ea, ee* : *un leader, un meeting*
- [i] v přízvučných slabikách před vysloveným [ʀ], [z], [ʒ], [v] a [vʀ]: *vieillir* [vjeji:ʀ], *intensive* [ɛ̃tãsi:v], *tardive* [tardi:v], *vivre* [vi:vʀ]

4.3.2 Artikulace hlásky [y]

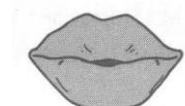
Obrázek 3: Artikulace hlásky [y]



Měkké patro je zvednuté.

Jazyk je vyklenutý směrem dopředu.

Rty jsou zaokrouhlené a předsunuté.



Postavení jazyka je stejné jako při vyslovení hlásky [i]. Jazyk je ale více vyklenut, vzdálenost mezi patrem a jazykem je ještě menší. Důraz je třeba dát na co největší zaokrouhlení rtů a jejich vyšpulení. (srov. Dohalská, Schulzová, 1992, s. 71)

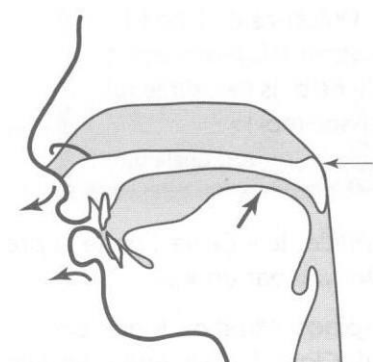
Ve fonetickém systému češtiny neexistuje vhodný protějšek. Pozornost musí být věnována především výrazněji napjatým rtům, než je tomu při výslovnosti české samohlásky *u*.

Pravopisné ztvárnění fonému [y]:

- u : *une, rue, prune, tribune, chacune, impur*
výjimka:
 - souhláska + u + samohláska = polosoohláska [ɥ] *nuit* [nuɪ], *gratuit* [gratuɪ], *circuit* [sirkɥi], *suite* [sɥit], *cuite* [kɥit], *appui* [apɥi]
 - um = [ɔm] ve slovech *album* [albɔm], *milénium* [milɛnjɔm], *maximum* [maksimɔm], *solárium* [solarjɔm]
 - um = [œ] ve slově *parfum* [parfœ]
 - g + u + e/i = [g] *brigue* [brig], *plurilingue* [plyrilɛ̃g], *ligue* [lig], *guide* [gid], *longue* [lɔ̃g]
- û : *bûche, flûte, mûrissant, brûler, piquûre, dû*
- ü : *Saül*
- eu, eû : ve tvarech slovesa *avoir, j'ai eu, j'eus, ils eurent, nous eûmes*
- [y] v přízvučných slabikách před vysloveným [ʀ], [z], [ʒ], [v] a [vr]: *ordure* [ɔrdy:ʀ], *Bruges* [bry:ʒ], *refuge* [rɔfy:ʒ], *excuse* [ɛksky:z], *méduse* [medy:z]

4.3.3 Artikulace hlásky [u]

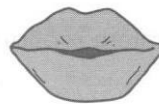
Obrázek 4: Artikulace hlásky [u]



Měkké patro je zvednuté.

Jazyk je vyklenutý směrem dozadu.

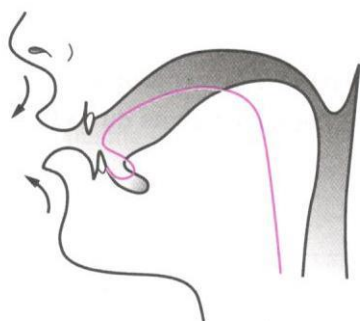
Rty jsou maximálně zaokrouhlené a předsunuté.



Oproti vyslovení české hlásky *u*, je ve francouzštině výraznější labializace a rty jsou důrazněji napjaté.

Na obrázku 5 je schematicky znázorněna poloha mluvidel při výslovnosti francouzských samohlásek [u] a [y] (Charliac, Motron, 2008, s. 50).

Obrázek 5: Artikulace [u] a [y]



Při výslovnosti [u] je poloha jazyka výrazně vzadu (černá kontura).

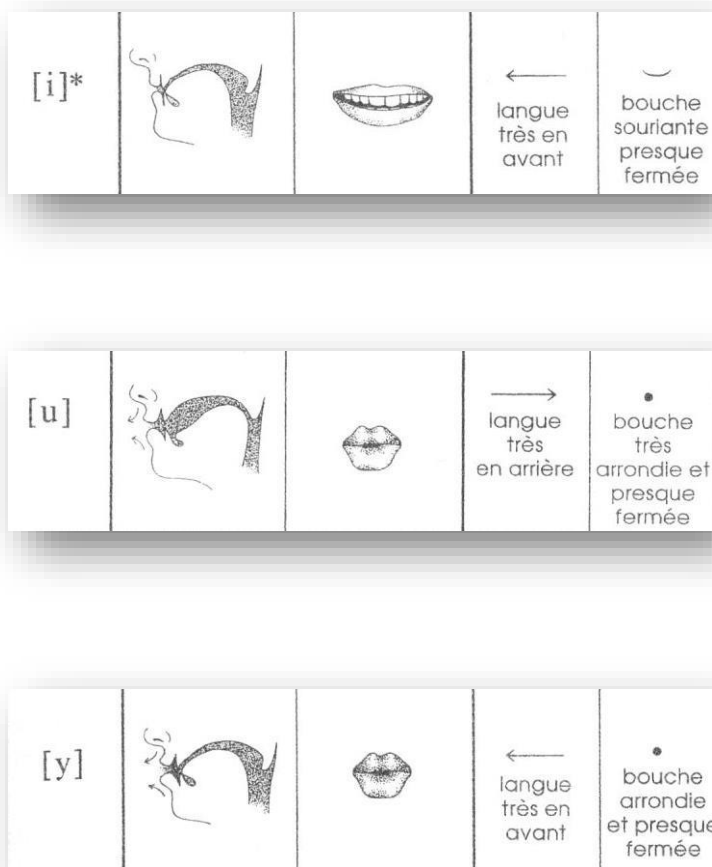
Při výslovnosti [y] je poloha jazyka výrazně vpředu (barevná kontura).

Pravopisné ztvárnění fonému [u]:

- ou : *couper, boussole, amoureuse, boucherie, limousin, pouce, mou*
výjimka: souhláska + ou + samohláska = polosouhláska [w] *Louis* [lwi], *tatouer* [tatwe]
- où : *d'où, n'importe où*
- ôû : *coûter, goût, dégoûter, soûle, voûté*
- oo : *football*
- aouît [u]
- [u] v přízvučných slabikách před vysloveným [R], [Z], [ʒ], [V] a [VR]: *four* [fu:R], *épouse* [epu:z], *Louvre* [lu:VR]

Obrázek 6 nabízí přehled artikulace studovaných samohlásek, jak je uvádí autorka učebnice *À l'écoute des sons. Les voyelles* Pagniez-Delbart v úvodu své práce (Pagniez-Delbart, 1992, s. 2-3).

Obrázek 6: Artikulace [i], [u] a [y] v přehledu



4.3.4 Závěr

Můžeme konstatovat, že pro dosažení správné artikulace hlásek [i] a [y] je třeba se nejdůrazněji soustředit na polohu jazyka a postavení rtů. Hlásky [i] a [y] jsou hlásky přední, špička jazyka se opírá o dolní řezáky, jazyk je vyklenutý směrem dopředu, hláska [u] je hláskou zadní, jazyk je oddálen od řezáků a je vyklenutý směrem dozadu. Při vyslovování hlásky [i] jsou rty pomocí koutků zaostřené široce do stran, při vyslovování hlásek [y] i [u] jsou rty zaokrouhlené a předsunuté. Všechny tři hlásky jsou současně hlásky zavřené, ústní dutina je při artikulaci velmi zavřená, úhel mezi čelistmi je malý. Měkké patro je zvednuté, hlásky jsou ústní, orální.

5 ANALÝZA CHYB

5.1 Teoretické východisko

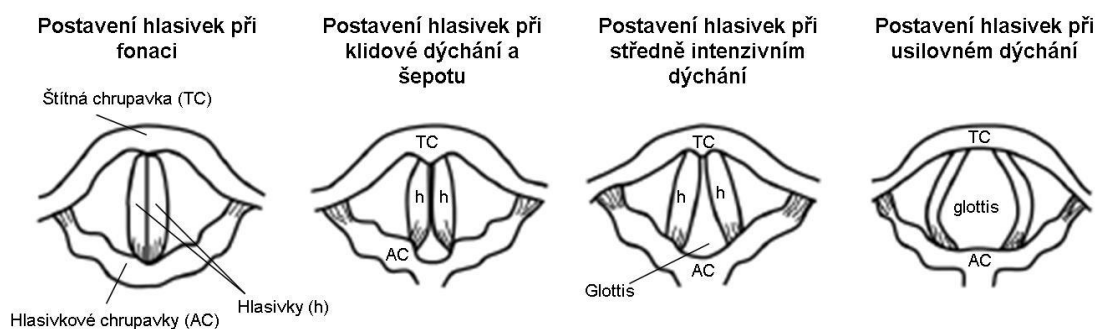
Realizace mluvení je výslednou činností 3 ústrojí, která označujeme pojmem *mluvidla*:

1. ústrojí dýchací – respirační (zahrnuje plíce, průdušky, průdušnice, hrudní koš, bránici);
2. ústrojí hlasové – fonační (hrtan, hlasivky);
3. ústrojí artikulační – modifikační (viz obrázek 8 na následující straně), včetně rezonančních dutin (hrdelní, ústní, nosní).

Cílem mluvení je komunikace. Pro zajištění percepce sdělení slouží 4. ústrojí – sluchové, auditivní. Všem ústrojím je nadřazena centrální nervová soustava. Centrum řeči se nachází v kůře levé mozkové hemisféry. Motorické centrum řeči, tzv. Brocovo řídí pohyby artikulačních orgánů, sensorické centrum řeči Wernickeovo je oblast odpovědná za porozumění mluvené řeči a Déjerinovo zrkové centrum řeči dešifruje vizuální podněty.

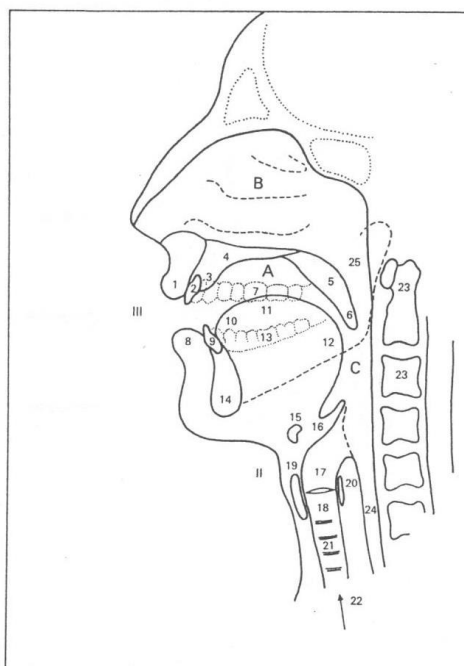
V naší práci se hlouběji věnujeme artikulaci (viz. podkapitola 4.3), proto přikládáme schématický obrázek hlasového ústrojí – hlasivek a artikulačního ústrojí.

Obrázek 7: Schématický pohled na hlasivky shora včetně jejich postavení při fonaci a dýchání



Zdroj: Stavba a funkce hlasového ústrojí, online, cit. 2017-02-17

Obrázek 8: Schematický řez mluvidly



1 – horní ret, 2 – přední horní řezáky, 3 – dásně, 4 – tvrdé patro, 5 – měkké patro, 6 – čípek, 7 – horní zuby, 8 – dolní ret, 9 – dolní řezáky, 10 – špička jazyka, 11 – hřbet jazyka, 12 – kořen jazyka, 13 – dolní zuby, 14 – spodní čelist, 15 – jazyční kost, 16 – epiglottis (příklopka hrtanová), 17 – vchod do hrtanu, 18 – hlasivky, 19, 20 – chrupavky hrtanu, 21 – průdušnice, 22 – směr výdechového proudu, 23 – krční obratle, 24 – jícen, 25 – vchod do dutiny nosní

I – dýchací ústrojí (nezakresleno), II – hlasové ústrojí, III – artikulační ústrojí

A – dutina ústní, B – dutina nosní, C – dutina hrdelní

Zdroj: podle Hála In Dohalská, Schulzová, 1992, s. 35

K chybovosti, jak už jsme zmínili v kapitole 3 Problémy ve výslovnosti, dochází velmi často pod vlivem mateřštiny. K chybovosti ve výslovnosti českých žáků dochází i díky rozdílnosti vokálních systémů češtiny a francouzštiny. Svoji roli zde rovněž zaujímají jevy fonologické hluchoty, fenomén fonologického síta, percepce a interference. S jednotlivými možnými příčinami chybovosti ve výslovnosti francouzštiny u českého žáka se následně seznámíme.

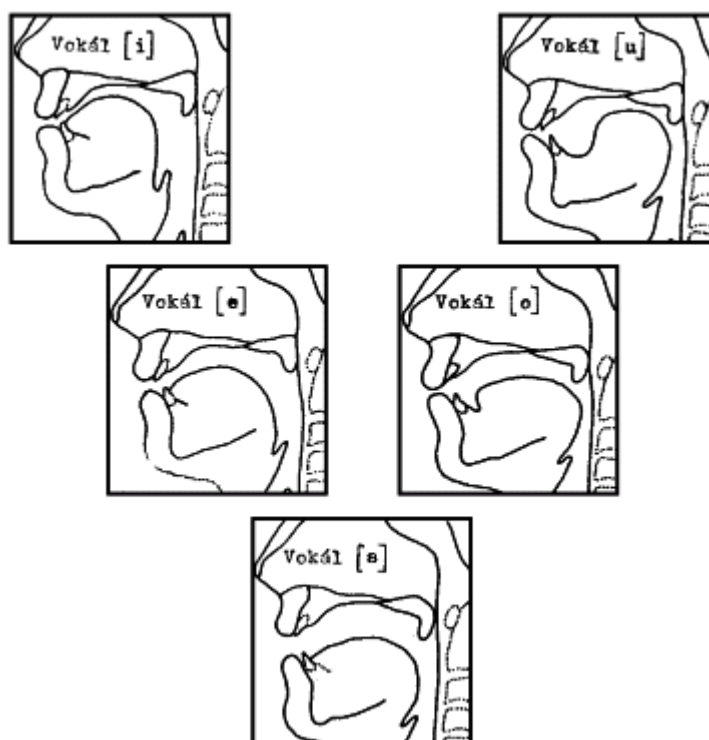
5.1.1 Rozdílnost vokalického systému češtiny a francouzštiny

Vokalický systém francouzštiny je daleko bohatší než češtiny (oproti konsonantickému systému). Francouzský vokalický systém obsahuje 16 zvukových jednotek, český jen 10 (5 samohlásek krátkých, 5 samohlásek dlouhých).

Jak jsme se zmiňovali v podkapitole 4.3 artikulace samohlásek závisí na poloze jazyka, postavení rtů, velikosti úhlu svíraného čelistmi, poloze měkkého patra a napětím mluvidel. Významné je postavení jazyka.

Polohou jazyka ovlivňujeme tvar ústní rezonanční dutiny a tím odlišujeme formanty jednotlivých samohlásek. V dutině ústní se jazyk pohybuje vertikálně a horizontálně. K artikulaci samohlásky dochází v nejvyšším bodě jazyka. Toto místo označujeme jako artikulační. Polohu jazyka při artikulaci samohlásek dokládají následující rentgenogramy.

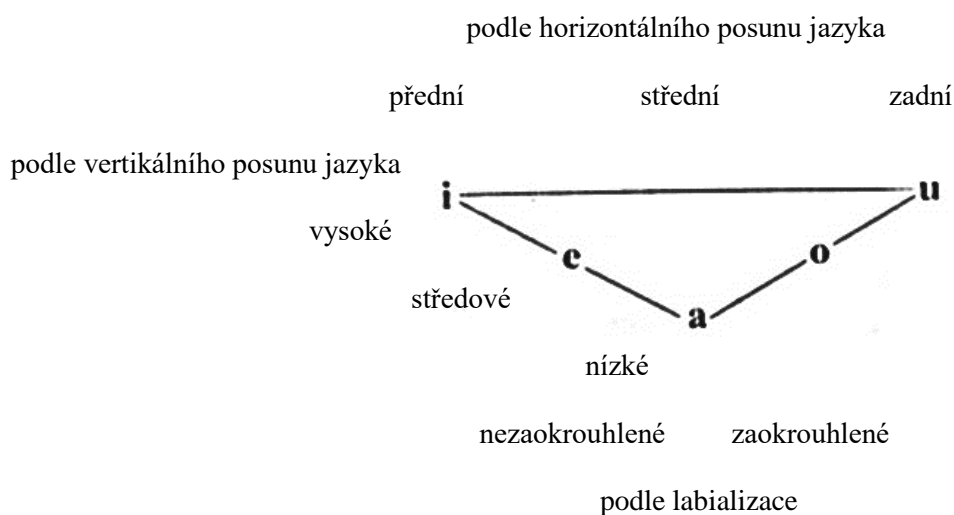
Obrázek 9: Rentgenogramy českých vokálů



Zdroj: Rentgenogramy českých vokálů, online, cit. 2017-02-14

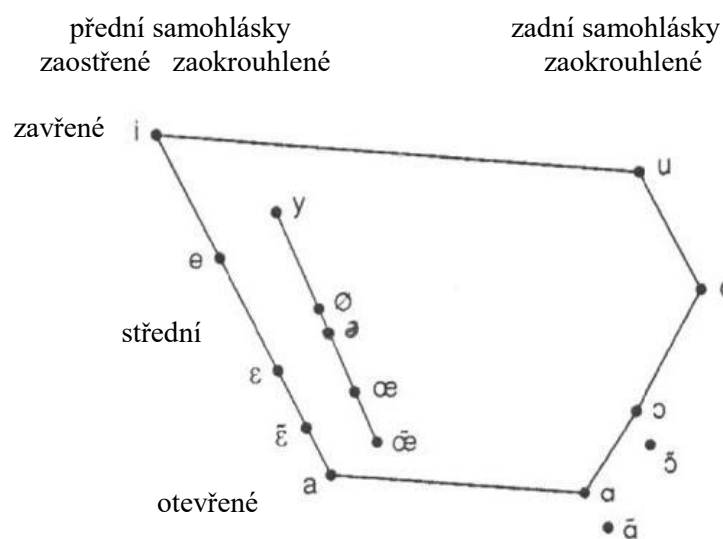
Pokud artikulační místa z pohledu vertikálního řezu mluvidly vyneseme do souřadnic, získáme schéma artikulace samohlásek. První schéma vokálů vytvořil v trojúhelníkovém obrazi již v roce 1781 německý lékař Ch. F. Hellwag a je základem tradičního zobrazování tvorby vokálů, tzv. artikulačního trojúhelníku.

Obrázek 10: Artikulační trojúhelník



Rozložení samohlásek v artikulačním trojúhelníku odpovídá rozložení českých samohlásek. Rozložení artikulace francouzských samohlásek je mnohem komplikovanější. Schéma rozložení artikulačních míst v dutině ústní, kde se jazyk blíží patru, se ve francouzštině označuje termínem *le trapèze vocalique*.

Obrázek 11: *Le trapèze vocalique*



Zdroj: Podle Derivery, 1997, s. 21

Odlišnost fonologických systémů je zřejmá. Ovlivňuje stejnou měrou recepci i produkci, poslech i mluvení. Když se žák poprvé setká s cizími fonémy je pro něj vizuální vjem artikulace druhotný, jelikož v mateřštině je pro něj artikulace automatický mechanismus a její průběh si žák neuvědomuje. Navíc poprvé se žák s cizím jazykem setkává většinou formou poslechu, který může a nemusí být doprovázen vizuálním vjemem.

5.1.2 Percepce, fonologická hluchota, fonologické síto, interference

Poslechem se rozumí recepce mluvené řeči. Aby řeč byla pochopena, musí však dojít k její perceptci, tedy aktivizaci kognitivních funkcí. Percepce je tedy chápána jako proces rozpoznání zvuku a jeho interpretace jako fonému.

„Il faut bien entendu faire la distinction entre ce qui est de l'audition, à savoir la sensibilité de l'oreille aux stimuli sonores ... de ce qui relève de la perception qui engendre un processus mental relativement complexe. Ce processus mental, défini comme complexe, sert à la fois à reconnaître et à interpréter la réalité acoustique. L'écoute ou la réception de la parole sollicite les mécanismes sensoriels à travers le phénomène de l'audition et met en jeu les mécanismes cognitifs et linguistiques à travers le phénomène de perception.“ (Guimbretière In: Fenclová, 2003, s. 65)

Fonologická hluchota je označení pro jev, kdy je cizinec „hluchý“ ke zvukům cizího jazyka, které se v jeho mateřském jazyce nevyskytují. V našem případě je to český žák, který neslyší, vhodnější je užit sloveso nevnímá, ve francouzštině zvuky, které jsou pro fonologický systém francouzštiny závažné, protože v češtině tyto zvuky závažné nejsou. Pro českého žáka už samotný vokální systém francouzštiny představuje problém, neboť obsahuje 16 fonémů, oproti 10 českým (5 krátkých samohlásek a 5 dlouhých samohlásek). V češtině rozlišujeme samohlásky jen na krátké a dlouhé. Ve francouzštině je třeba vnímat také samohlásky ústní nebo nosové, otevřené nebo zavřené.

Fonologická hluchota je jev, který je zcela přirozený. Je důsledkem jazykové ontogeneze jedince. Každý jedinec si ve svém dětství vlivem prostředí vytvoří vlastní „matici“ výslovnosti, kterou pak ve svém životě používá.

Fonologická hluchota je rovněž jevem, který je odstranitelný. Fonetickými cvičeními lze žáka naučit „slyšet“, ale hlavně vnímat nové fonémy.

S fonologickou hluchotou souvisí fenomén fonologického síta. Fonologické síto si lze představit jako filtr, který každou slyšenou hlásku přiřadí, nebo nepřijímá, k určitému již známému fonému. Tímto sítem prochází veškeré zvuky mateřštiny. Pokud ale slyšíme cizí řeč, slyšené zvuky jsou připodobňovány zvukům již známým, tedy zvukům mateřského jazyka.

„... le système phonologique de la langue maternelle agit comme crible lors de l'apprentissage du système cible. Par conséquent, l'apprenant peut avoir de la difficulté à percevoir des différences qui n'existent pas dans sa langue maternelle. De plus, la production peut révéler une restructuration du domaine phonétique d'un élément de la langue maternelle afin d'intégrer l'élément perçu comme semblable.“
(Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 77)

V okamžiku, kdy žák slyší francouzskou hlásku poprvé, vyloží si ji tak prostřednictvím fonologického systému češtiny.

Důsledkem fonologického síta je interference. Jedná se o negativní proces. Dochází k němu při recepci, ale i produkci řeči. Při recepci se interpretační postupy z mateřského jazyka projektují do jazyka cizího, při produkci řeči se výslovnostní a prozodické návyky z mateřštiny transferují do jazyka cílového.

Fenclová (2003, s. 72) uvádí příklad z pedagogické praxe, který můžeme potvrdit. Žáci, kteří se učí francouzsky jako svůj druhý cizí jazyk, když jejich prvním cizím jazykem je angličtina, se často při výslovnosti francouzského [R] snaží o výslovnost anglickou. Stejně tak nezřídka vyslovují souhlásky [p], [t] s charakteristickým anglickým přídechem. Dochází tady k interferenci mezi nikoliv mateřským jazykem, ale prvním cizím jazykem, tj. angličtinou, a cílovým jazykem, tj. francouzštinou.

5.2 Případové studie jednotlivých žáků

5.2.1 Analýza chyb na základě fonetického přepisu nahrávek

Na základě fonetického přepisu nahrávek, pořízeného autorem práce, provedeme analýzu chyb, jichž se žáci dopustili ve výslovnosti předloženého francouzského textu. Fonetický přepis daného textu je zařazen do Přílohy C. V analýze se opíráme především o druhé nahrávky, které proběhly po provedení nácvičku výslovnosti hlásek [i] a [y]. Zároveň porovnáváme obě nahrávky, abychom mohli určit, zda ve výslovnosti došlo k pokroku.

Vycházíme z charakteristiky jednotlivých žáků (viz. podkapitola 4.1), kterou jsme získali z vlastního pozorování během vyučovacího procesu a z informací žáky nám sdělenými.

Pozn.: 1. nahrávka je nahrávka provedená před nácvikem výslovnosti, 2. nahrávka je provedena po nácvikem. Výslovnost slov *rime* a *chimie* zanalyzujeme souhrnně v závěru po jednotlivých případových studiích.

Žák 1 – 1. nahrávka:

[avãdɛrniʝɛdãmasɛlyl/ilafalymə/məmetrɔny/ekɛlvwasini-trɔylɪl/gijo:m/kã/
ketydɛvɛny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stupid]
[kyltyɾ]	[rim]
[myzɪk]	[himi]
[ɾidikyl]	[ʒetudi]

Žák 1 – 2. nahrávka:

[avãdãtredãmasɛlyl/ilafalyməmetrɔny/ekɛlvwasinistrɔylɪl/gijo:m/ketydɛvɛny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kyltyɾ]	[rim]

[myzik] [ʃimi]

[ʀidikyl] [ʒetydi]

Žákyně nácvikem výslovnosti dosáhla výrazného zlepšení. V 1. nahrávce byla řada chyb, žákyně dokonce hned v úvodu zaměnila slova. Výslovnost francouzského [i] nebyla dost napjatá, připomínala českou samohlásku [ɪ]. Ve slovech *stupide*, *chimie* a *j'étudie* jsme zaznamenali interferenci z mateřského jazyka, tj. nesprávně vyslovenou samohlásku *u* a výslovnost českého [ɪ]. Jinde byla výslovnost samohlásky *u* správná již v 1. nahrávce. Ve 2. nahrávce jsme nezachytili žádnou chybu. Žákyně, pokud je metodicky vedena ke správné výslovnosti, si pravidla výslovnosti dokonale osvojí a zvládne i jejich aplikaci, včetně bezchybné artikulace.

Žák 2 – 1. nahrávka:

[avädäntredãmasəlyl/ilafalyməmetrəny/akelvwasinistrəylyl/gijo:m/
ketydɛvəny//]

[ytil] [bys]

[minyt] [stypid]

[kyltyʀ] [rim]

[mɪzik] [ʃimi]

[ʀidikyl] [ʒetidi]

Žák 2 – 2. nahrávka:

[avädäntredãmasəlyl/ilafalyməmetrəny/ekelvwasinistrəylyl/gijo:m/ketydɛvəny//]

[ytil] [bys]

[minyt] [stypid]

[kyltyʀ] [rim]

[myzik] [ʃimi]

[ʀidikyl] [ʒetydi]

Žákyně měla již před nácvikem velmi dobrou výslovnost. V 1. nahrávce jsme ve slovech *musique* a *j'étudie* zachytili nesprávnou výslovnost [y]: rty nebyly dost

vyšpulené a tak výslovnost připomínala spíše české [ɪ]. Po nácviku můžeme konstatovat výslovnost dokonalejší, především díky napjatější výslovnosti obou sledovaných hlásek [y] i [i].

Žák 3 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalyməmetrəny/akɛlvwasɪnistrəylyl/gijo:m/
ketydɛvəny//]

[yɪl]	[bɪs]
[minyt]	[stɪpɪd] přízvuk na 1. slabice
[kyltyɾ]	[ɾɪm]
[mɪzɪk]	[ʃɪmi]
[ɾɪdɪkyl]	[ʒetudɪ]

Žák 3 – 2. nahrávka:

[avãdãntredãmasəlyl/ilafalyməmetrəny/ekɛlvwasɪnistrəylyl/gijo:m/ketydəvəny//]

[yɪl]	[bɪs]
[minyt]	[stɪpɪd] přízvuk na 1. slabice
[kyltyɾ]	[ɾɪm]
[myzɪk]	[ʃɪmi]
[ɾɪdɪkyl]	[ʒetydɪ]

Žákyně samohlásku *u* ve slovech *utile*, *musique*, *bus*, *stupide* vyslovovala v 1. nahrávce jako české [ɪ], hláska byla málo labializovaná. Nácvikem výslovnosti tato chyba u žákyně vymizela. Zůstala však výrazná chyba v přízvuku slova *stupide* a to chybně na 1. slabice. Chyba je způsobená interferencí z češtiny, případně z angličtiny, jako prvního cizího jazyka žákyně. Přízvuk nebyl cíleně předmětem nácviku. Z nahrávek je patrné, že především před nácvikem má žákyně v souvislém textu taktéž chybnou intonaci. Po nácviku částečně vymizí, i když nácvik nebyl přímo cílen na intonaci souvislého projevu či otázky.

Žák 4 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalyməmetrəny/ekɛlvwasini-trəylyl/gijɔ:m/
ketydɛvəny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kyltyɾ]	[rim]
[mɪzɪk]	[ʃimi]
[ɾidikyl]	[zɛtɪdi]

Žák 4 – 2. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalyməmetrəny/ekɛlvwasinistrəylyl/gijɔ:m/ketydɛvəny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kyltyɾ]	[rim]
[myzɪk]	[ʃimi]
[ɾidikyl]	[zɛtydi]

Žákyně v 1. nahrávce ve slovech *musique* a *j'étudie* samohlásku *u* vyslovila málo napjatě, zněla jako české [ɪ]. Ve 2. nahrávce vyslovila obdobně méně napjatě jen samohlásku *i* ve slově *rime*.

Žák 5 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalɪməmetrənu/ekɛlvwasinistrəylyl/gijɔ:m/ketydɛvənu//]

[util]	[bus]
[minyt]	[stupid]
[kultyr]	[rim]
[muzik]	[ʃimi]
[ɾidikyl]	[zɛtudi]

Žák 5 – 2. nahrávka:

[avãdãtrẽdãmasølyl/ilafalumømetrønu/ekelvwasinistrølyl/gijø:m/ketydøvønu//]

[util]	[bus]
[minyt]	[stupid]
[kyltyR]	[rim]
[muzik]	[fimi]
[ridikyl]	[zetudi]

Ve 2. nahrávce se opakují stejné chyby jako v první. Ve slovech *fallu*, *nu*, *devenu*, *utile*, *musique*, *bus*, *stupid*, *j'étude* je v důsledku interference z mateřštiny vyslovováno [u] namísto [y].

Žák 6 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasølyl/ilafalymømetrøny/ekelvwasinistrølyl/gijø:m/ketydøvøny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kultyr]	[rim]
[mizik]	[fimi]
[ridikyl]	[zetydi]

Žák 6 – 2. nahrávka:

[avãdãtrẽdãmasølyl/ilafalumømetrøny/ekelvwasinistrølyl/gijø:m/ketydøvøny//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kultyr]	[rim]
[myzik]	[fimi]
[ridikyl]	[zetydi]

Žákyně se opakovaně dopustila chyby ve slově *culture*, kde první *u* vyslovuje jako české [u]. Chybu připisujeme interferenci z mateřštiny. Ve 2. nahrávce chybnou výslovnost ve slově *fallu* připisujeme rovněž interferenci a nepozornosti.

Žák 7 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalyməmetrəny/ekɛlvwasinistrəylyl/gijɔ:m/
ketydɛvɛnju//]

[util]	[bɪs]
[minyt]	[stjupɪd] přízvuk na 1. slabice
[kultuR]	[Rɪm]
[mjuzik] přízvuk	[ʃɪmi]
[Rɪdikyl]	[zɛtuɔ]

Žák 7 – 2. nahrávka:

[avãdãntredãmasɛlyl/ilafalyməmetrəny/ekɛlvwasinistrəylyl/gijɔ:m/ketydɛvɛny//]

[util]	[bɪs]
[minyt]	[stypɪd] přízvuk na 1. slabice
[kyltyR]	[Rɪm]
[myzik]	[ʃɪmi]
[Rɪdikyl]	[zɛtyɔ]

Žákyně dosáhla nácvikem výslovnosti výrazného zlepšení, především jsme zaznamenali vyšší napjatost [i]. V 1. nahrávce se výrazně projevila interference z angličtiny, kde žákyně patří mezi výborné studentky, a to ve slovech *musique*, *stupide*. Namísto [y] bylo vysloveno [ju] a výrazný byl rovněž přízvuk na 1. slabice obou slov. Chybný přízvuk přetrvál i ve 2. nahrávce hlavně u slova *stupide*. Ve slově *utile* přetrvala výslovnost samohlásky [u] na začátku slova, vlivem interference z mateřštiny.

Žák 8 – 1. nahrávka:

[avãdãntR-dãmasɛlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasinistrəulyl/gijɔ:m/
kestydɛvɛnu//]

[util]	[bɪs]
[minyt]	[stjupɪd] přízvuk na 1. slabice
[kiltuR]	[Rɪm]

[mjuzik] [ʃimi]

[ʀidikul] [ʒetudí]

Žák 8 – 2. nahrávka:

[avãdãtr-dãmasəlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasinistrəylyl/gijo:m/ketydəvənu//]

[util] [bys]

[minyt] [stypid]

[kyltyR] [Rim]

[myzik] [ʃimi]

[ʀidikyl] [ʒetudí]

Žákyně po nácviu výslovnosti zlepšení dosáhla. Zlepšení je patrné ale jen ve výslovnosti jednotlivých slov. Z nahrávky souvislého textu je patrné, že se i po nácviu dopouští chyb, zejména ortoepického charakteru. Již v 1. nahrávce je slyšet správná napjatost vyslovované samohlásky *i*, ne však ve slovech *ridicule*, *stupide*, *j'étudie*. Ve slovech *musique*, *stupide* je v 1. nahrávce slyšet značná interference z angličtiny a hlavně u slova *stupide* je vysloven chybně přízvuk na 1. slabice. Ve 2. nahrávce přetrvávají chyby ve výslovnosti samohlásky *u* ve slovech *utile* a *j'étudie*.

Žák 9 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmasəlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasinistrəulyl/gijo:m/kesketudevənu//]

[util] [bus]

[minit] [stupid]

[kyltur] [Rim]

[muzik] [ʃimi]

[ʀidikul] [ʒetudí]

Žák 9 – 2. nahrávka:

[avãdãntredãmasəlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasinistrəulyl/gijo:m/ketudəvənu//]

[util]	[bys]
[minyt]	[stupid]
[kyltyr]	[rim]
[muzik]	[ʃimi]
[ridikul]	[ʒetudi]

Žák se přes veškerou svou snahu, patrnou během nácviiku, nevyvaroval opakování chyb z 1. nahrávky. Ve 2. nahrávce jsme zaznamenali jen napjatější výslovnost *i*. V obou nahrávkách dochází k chybám vlivem interference z mateřštiny, jedná se o slova *utile, musique, ridicule, stupide, j'étudie* a výslovnost samohlásky *u*. Žák pouze opravil výslovnost slov *culture* a *bus*. Příkladáme to spíše četnosti těchto slov ve cvičeníh i běžné slovní zásobě.

Žák 10 – 1. nahrávka:

[avãdãntredãmaselul/ilafalumømetrønu/ekelvwasinistrøulul/gijo:m/ketudevønu//]

[util]	[bus]
[minit]	[stjupid]
[køltur]	[rim]
[muzik]	[ʃimi]
[ridikul]	[ʒetudi]

Žák 10 – 2. nahrávka:

[avãdãntredãmaselyl/ilafalumømetrønu/ekelvwasinistrøulyl/gijo:m/ketudevøny//]

[util]	[bys]
[minit]	[stupid]
[kyltyr]	[rim]
[muzik]	[ʃimi]
[ridikul]	[ʒetudi]

Žák po nácviu výslovnosti prokázal pouze malé zlepšení. V souvislém textu si opravil výslovnost z celkového počtu 6 slov, kde se vyskytují samohlásky *u*, ve 3 slovech, a to ještě jen částečně. Jedná se o slova *cellule*, *ulule*, *devenu*. K chybám došlo v důsledku interference z mateřštiny, namísto [y] bylo chybně vyslovováno [u]. V důsledku interference z angličtiny, došlo v 1. nahrávce k chybné výslovnosti slov *culture* a *stupide*. Ve 2. nahrávce si žák výslovnost těchto slov zčásti opravil, zůstala však chybná výslovnost samohlásky *u*. Žák si nácvikem opravil výslovnost samohlásky *i* na více napjatější, než je výslovnost českého *i*, chybně ji však použil ve slově *minute*. Ve slovech *utile*, *musique*, *ridicule*, *stupide*, *j'étudie* přetrvává i po nácviu chybná výslovnost samohlásky *u*, v důsledku interference z češtiny žák samohlásku vyslovuje nadále jako [u]. Žák rovněž důsledně vyslovuje namísto dorzálního [ʀ] české alveolární [r], důsledek negativní interference z mateřštiny, což kazí celkový dojem jeho výslovnosti.

Žák 11 – 1. nahrávka:

[avädäntredämasɛlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasani-trəululə/gijo:m/
kesketudevənu//]

[ytil]	[bys]
[minit]	[stypid]
[kyltyʀ]	[rim]
[myzik]	[ʃimi]
[ridikul]	[zetudi]

Žák 11 – 2. nahrávka:

[avädätredämasəlyl/ilafaluməmetrənu/ekɛlvwasinistrəylyl/gijo:m/ketydəvənu//]

[ytil]	[bys]
[minyt]	[stypid]
[kyltyʀ]	[rim]
[myzik]	[ʃimi]
[ridikul]	[zetudi]

Žákyně v 1. nahrávce před nácvikem výslovnosti v souvislém textu dělá chyby ortoepického charakteru a téměř důsledně vyslovuje chybně [u] namísto [y], výjimkou je správně vyslovené slovo *cellule*. Po nácviku se výslovnost jen z poloviny zlepšila, přetrvává chybná výslovnost slov *fallu*, *nu*, *devenu* z důvodu interference z češtiny (namísto [y] je vysloveno [u]). Podle výslovnosti jednotlivých slov se domníváme, že v 1. nahrávce docházelo patrně k interferenci z mateřštiny žákyně, vietnamštiny. Neznáme bohužel vokální systém vietnamštiny, ale žákyně téměř všechna *i* vyslovovala velice tvrdě, zněla odlišně i od českého [ɪ]. Po nácviku zůstala chybná výslovnost samohlásky *u* ve slovech *ridicule* a *j'étudie*.

Žák 12 – 1. nahrávka:

[avãdã̀nʀ-dã̀masɛyl/ɪlafalʊmɛmɛtrɛnu/ɛtkɛlvwasani-trɛulʊl/gijɔ:m/
kestudɛvɛnu//]

[yɪɪ]	[bɪs]
[mɪnɪt]	[stɪpɪd]
[kɪltɪʀ]	[ʀɪm]
[mɪzɪk]	[ʃɪmɪ]
[ʀɪdɪkʊl]	[ʒɛtʊdɪ]

Žák 12 – 2. nahrávka:

[avãdã̀nʀ-dã̀masɛyl/ɪlafalɪmɛmɛtrɛnu/ɛkɛlvwasɪnɪstrɛyɪl/gijɔ:m/kɛtɪdɛvɛny//]

[yɪɪ]	[bɪs]
[mɪnɪt]	[stɪpɪd]
[kɪlɪtɪʀ]	[ʀɪm]
[mɪzɪk]	[ʃɪmɪ]
[ʀɪdɪkɪl]	[ʒɛtʊdɪ]

Žákyně se dopouští chyb v nedodržení ortoepických pravidel především před nácvikem. Mimo slova *cellule* v souvislém textu vyslovuje namísto samohlásky [y] samohlásku [u]. Po nácviku si výslovnost opravila, zůstala jen chyba ve slově *nu*.

Chyby přisuzujeme interferenci z mateřštiny. V jednotlivých slovech před nácvikem žákyně vyslovuje samohlásky [u] a [i] shodně s českým [ɪ]. Výslovnost je velmi uvolněná. Po nácviku jsme zaznamenali chybu jen ve slově *j'étudie*, chybně vyslovena byla samohlásky *u* v důsledku interference z češtiny.

Výslovnost slova *rime* a *chimie* v nahrávkách:

Z nahrávek je patrné, že více jak polovina žáků, přesně 7 žáků, před nácvikem chybně vyslovovalo slovo *rime*. Docházelo k výrazné negativní interferenci z češtiny, když namísto [i] bylo vyslovováno české [ɪ]. Tato interference ještě mohla být umocněna asociací vizuálního vjemu českého *y* ve slově *rym*.

Naopak jsme na nahrávkách nezachytili chybnou výslovnost slova *chimie*. Již v prvních nahrávkách je správně vysloveno napjaté [i]. Domníváme se, že správně znějící výslovnosti prvního *i* je dosaženo díky předcházející souhlásce [ʃ]. Souhláska [ʃ] je souhláskou úžinovou postalveolární a stejně jako při výslovnosti [i] je jazyk vysoko vyklenut dopředu a vytváří tak mezi patrem úzkou úžinu pro průchod vzduchu. Správně znějící vyslovené *i* ve druhém případě je podle nás výsledkem prodloužení výslovnosti českého [ɪ].

Poznámka: I když předmětem nácviku nebyla výslovnost *e muet*, všichni žáci s výjimkou jednoho (žák 10) dokázali během nácviku identifikovat svoji chybu v prvních nahrávkách a ve druhých ji již neopakovat. Nejvýraznější posun je zachycen ve výslovnosti posledního slova souvislého textu – *devenu*.

5.2.2 Závěr

Na základě analýzy chyb, kterých se žáci dopustili před nácvikem a po provedení nácviku výslovnosti námi sledovaných hlásek [i] a [y] můžeme učinit tyto závěry:

Hypotézu č. 1, tj. že žáci s nízkou motivací ke studiu francouzštiny dosahují horších výsledků ve výslovnosti, můžeme potvrdit u 3 žáků. Ti žáci, kteří neměli dostatečnou motivaci, dosahovali před nácvikem výslovnosti nejhorsích výsledků. Dle našeho vlastního téměř sedmiletého pozorování žáci 8, 10 a 12 vykazovali před zahájením

nácviku nízkou motivovanost pro studium francouzštiny vůbec. První nahrávky, provedené před nácvikem, obsahují největší množství chyb u těchto žáků.

Hypotézu č. 2, tj. při zvýšené pozornosti výuce výslovnosti, tedy nad rámec cvičení v používaných učebnicích, žáci dosahují zlepšení výslovnosti i problematických hlásek [y] a [i], můžeme naší studií potvrdit. Všichni žáci ve skupině dosáhli nácvikem zlepšení své výslovnosti. Nejvýraznější posun ve výslovnosti jsme zaznamenali u žáků 1, 3, 4 a 7. Pouze malého zlepšení dosáhli žáci 9, 10 a 11, domnělým příčinám se budeme věnovat konkrétněji v jednotlivých případech.

Hypotézu č. 3, tj. žáci, kteří mají hudební sluch, hrají na hudební nástroj, umějí zpívat a zpěvu se věnují tak, že jsou zapojeni například do školního sboru nebo si zpívají doma, nebo alespoň poslouchají francouzské písničky, dosahují oproti svým spolužákům lepších výsledků ve výslovnosti francouzštiny, naší studií můžeme potvrdit jen částečně. Šetřením jsme zjistili, že žáci, kteří o sobě tvrdí, že nemají hudební sluch a ani vztah k hudbě a ani si pro sebe nezpívají, tj. žáci 8, 9, 10 a 11, mají výslovnost s největší frekvencí chyb. Nemůžeme ale tvrdit, že žáci, kteří mají sluch a například se i věnují zpěvu, mají nejlepší výslovnost. Při nácviku výslovnosti, ale tyto žáci, tj. žáky 1, 3, 4 a 7, dosahují výraznějšího zlepšení výslovnosti než žáci udávající, že hudební sluch nemají.

Žák 1 potvrzuje hypotézu č. 2 a č. 3. Žákyně, pokud je metodicky vedena ke správné výslovnosti, si pravidla výslovnosti dokonale osvojí a zvládne i jejich aplikaci, včetně bezchybné artikulace.

Žák 2 nácvikem dosáhl dokonalejší výslovnosti, především vyšší napjatostí. Výslovnost před nácvikem byla již na velmi dobré úrovni. Žák potvrzuje hypotézu č. 2 a č. 3.

Žáci 3 a 4 potvrzují významně hypotézu č. 3, po nácviku se výslovnost žákyň výrazně upravila. Žákyně 3 si opravila i přízvuk, i když na ten nebyl nácvik cílen. Žákyni 4 pořizování nahrávek velice motivovalo, už při prvním nahrávání vyslovovala daleko lépe než v běžných hodinách.

Žák 5 dosáhl pouze malého pokroku. Snaha žákyně však byla značně citelná. Schopnost artikulace se během nácviku sice o něco zlepšila, při samotném nahrávání ale zaznamenána lepší výslovnost nebyla. Chyby připisujeme neschopnosti správné artikulace, snad z důvodu osobnostního charakteru (plachost, uzavřenost), a možné trvající fonologické hluchotě. Žákyně by potřebovala nácviku věnovat delší časový úsek.

Žák 6 vyslovuje s lehkostí a dobře. Disponuje vlastností kvalitní percepce i schopností správné artikulace.

Žák 7 dosáhl nácvikem výslovnosti výrazného zlepšení, potvrzuje hypotézu č. 2. Žákyně je plachá a má strach z neúspěchu. Potřebovala by k úplnému zvládnutí výslovnosti námi sledovaných hlásek více času a větší motivaci, především pochvalou a oceněním i od spolužáků.

Žáci 8 a 10 nácvikem výslovnosti dosáhli jen částečného zlepšení. Žáci potvrzují hypotézu č. 1. Ke zlepšení své výslovnosti by potřebovali vyšší motivaci. Domníváme se, že u žáka 10 přetrvává fonologická hluchota, nedochází ke změně fonologického síta a žák není schopen rozlišit odlišnou výslovnost francouzských samohlásek a nevnímá ji. Při soustředěném nácviku artikulace žák zvuk víceméně úspěšně opakuje, dle vlastních slov však rozdíl neslyší. Tuto domněnku potvrzuje i žákovo tvrzení, že nemá hudební sluch.

Žák 9 přes veškerou svou snahu, patrnou během nácviku, zlepšil svou výslovnost pouze minimálně. Správná artikulace byla spíše dílem náhody. Příčinu neúspěchu vidíme v nedostatku času věnovanému nácviku. Pokud by žák v budoucnosti nevěnoval daleko více času nácviku výslovnosti, nejsme si jisti, zda by mohl dosáhnout výrazného zlepšení své výslovnosti.

Žák 11 nácvikem zlepšení výslovnosti dosáhl. Výsledek však neodpovídá vynaloženému úsilí žákyně. Žákyně se při nácviku velice snažila správně artikulovat, ale dle vlastních slov rozdíl ve vyprodukovaném zvuku hlásek [u] - [y], stejně jako [y] - [i], neslyšela. Vizuální rozdíl pohybu mluvidel ale potvrdila. Žákyně by potřebovala soustředěně nacvičovat fonetiku, poté by ke zlepšení mohlo dojít. Neznáme ale

fonologický filtr vietnamštiny. I při užívání češtiny je slyšet rozdíl ve výslovnosti některých hlásek. Žákyně by tuto svoji fonologickou hluchotu mohla kompenzovat zvýšenou koncentrací na ortoepická pravidla a mechanickou prací s mluvidly.

Žák 12 potvrzuje hypotézu č. 1 a č. 2. Ke zlepšení výslovnosti žákyně přispěla vedle nácviku i motivace nahráváním jejího výkonu. Žákyně je schopná správné výslovnosti, potřebuje jen silnou motivaci.

6 ZÁKLADNÍ CVIČENÍ A TECHNIKY K ROZVOJI FONETICKÝCH DOVEDNOSTÍ

6.1 Teorie technik a cvičení

6.1.1 Historie technik používaných k rozvoji fonetických dovedností

Především v 80. letech minulého století se didaktici jako např. Eckman, Major, Geirut, Kaneman-Pougatch zamýšleli nad předmětem fonetického nácviku. Jedna z teorií vychází z tzv. příznakovosti. Jeden prvek ve vztahu „*má „navíc“* *diferenciační příznak (termín příznak má zde jiný význam než v obecné teorii znaku), určitou „vlastnost“* *náležící výrazovému prostředku jako celku, která může být při popisu chápána i jako připojená, přídavná k souboru vlastností jednotky nepříznakové.*“ (Krčmová, online, cit. 2017-02-18) Teorie předpokládá, že prvek A v jazyce je více příznakový než-li prvek B. Jestliže a jediné přítomnost prvku A předpokládá přítomnost prvku B, pak z přítomnosti prvku B nevyplývá přítomnost prvku A v jazyce. Příkladem je užití [y] a [u] v daném jazyce: Jestliže se v daném jazyce vyskytuje foném [y], víme, že v tomto jazyce rovněž najdeme i foném [u]. Foném [y] bude tedy pokládán za příznakový prvek, protože z přítomnosti fonému [u] nevyplývá přítomnost fonému [y] ve stejném jazyce. Příznakovost představuje podle teoretiků významný pramen obtíží při studiu cizího jazyka a měla by se proto na něj soustředit pozornost jako první. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 42)

Didaktici se taktéž snažili najít odpověď na otázku, zda vést nácvik fonetiky poukázáním na shodné prvky, které najdeme v obou jazycích, tj. v jazyce mateřském a jazyce cizím, nebo na odlišnosti obou jazyků.

6.1.2 V současnosti používané techniky a cvičení k rozvoji fonetických dovedností

V současnosti se upřednostňuje nejprve prezentovat žákům celkový pohled na fonetický systém a dále se věnovat těm fonetickým jevům, které se u žáků vyskytnou. (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998, s. 43)

Doporučuje se postupovat od nácvičku suprasegmentálních jevů, především intonace a rytmu, k segmentům. Při nácvičku segmentů je dále doporučováno užívání fonetické abecedy – L'Alphabet phonétique international (API). API je v naší práci používána.

Výuka fonetiky by měla probíhat v několika krocích. Fenclová (2003, s. 91-100) zmiňuje 6 kroků:

1. Posílení vnímavosti na artikulační a prozodické jevy.
2. Diskriminace zvuků poslechem.
3. Zapojení mimojazykových somatických prostředků.
4. Zohlednění a vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy (mezi mluvenou a psanou podobou řeči).
5. Řízená produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu.
6. Tvůrčí a spontánní produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu.

Bližší si jednotlivé kroky popíšeme následně. Oponovali bychom už ale nyní ve 3. kroku, kdy zapojení mimojazykových somatických prostředků bychom ne vždy považovali za vhodné (viz. níže). Rovněž nám ve výčtu chybí krok, který by měl předcházet všem ostatním, a to vhodná motivace.

1. Posílení vnímavosti na artikulační a prozodické jevy

Cílem posílení vnímavosti je dát žákům možnost soustředit se na zvuky, intonaci a rytmus, aniž by byli nuceni věnovat pozornost syntaxi, morfologii, sémantice a slovní zásobě. Umožníme tak žákům získat celkový pohled na fonetickou stránku jazyka, který se začínají učit. Posílit vnímavost na artikulační a prozodické jevy lze poslechovými cvičeními a vizualizací.

V rámci poslechového cvičení je žákovi prezentován poslech, ve kterém je zdůrazněn jev, kterému by měl věnovat pozornost. Cílem je rozvinout žákovu bystrost a vnímavost k zvukům a prozodickým jevům.

K posílení vnímavosti fonetických segmentů vizualizací lze použít artikulačních diagramů (viz. podkapitola 4.3) nebo naučných filmů (odkazy uvádíme v Příloze D).

K posílení vnímavosti prozodických jevů lze využít intonačních schémat, kde se využívá grafických křivek.

2. Diskriminace zvuků poslechem

Cílem kroku, kde je žák veden k diskriminaci zvuků poslechem, je přivést žáka k procesu porovnávání a rozlišování artikulačních a prozodických jevů v cílovém jazyce.

Tato diskriminace může být vedena několika způsoby. Žákovi je například prezentován poslech a má z předložených dvou možností vybrat tu, ten zvuk, který slyšel. Nebo je žákovi předložen výběr ze tří či více možností. Porovnávat může žák i rozdílné vyslovování slov ve své mateřtině s výslovností slova ve francouzštině, např. *bus, métro*. Žák může rovněž určit počet slyšeného zvuku v kontextu během poslechu.

Při nácviu diskriminace prozodických jevů například žák uslyší větu a má ji přiřadit k jednomu z předložených intonačních schémat. Nebo může žák poslouchat dvě věty a rozhodnout, zda se liší, intonačně nebo rytmem nebo obojím. Žák může dále v dané větě rozlišit počet rytmických skupin nebo větu zařadit mezi otázky, příkazy či zvolání.

3. Zapojení mimojazykových somatických prostředků

Zapojení mimojazykových somatických prostředků do výuky fonetiky nepovažujeme vždy za vhodné. Záleží na věku žáků, na jejich intelektuální úrovni, na charakteru vztahu žák – učitel i na schopnostech samotného učitele. Cvičení vyžaduje představivost, schopnost popisu nebo i fyzické dovednosti. Nejvíce se tomuto způsobu výuku věnují Kaneman-Pougatch a Pedoya-Guimbretière v Champagne-Muzar, Bourdages (1998, s. 63-64).

4. Zohlednění a vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy

Vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy, tedy mezi mluvenou a psanou podobou řeči, lze provádět oběma směry. Vhodným cvičením jsou diktáty. Do textu s mezerami podle diktátu žáci doplňují slyšený zvuk, na který je diktát zaměřen. Pozor ale, aby žáci text nedoplňovali podle souvislostí kontextu. Velmi vhodné je

taktéž, když diktát přednáší sám jeden z žáků. Získává tak reakcí ostatních spolužáků zpětnou vazbu svých vlastních fonetických schopností.

5. Řízená produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu

Řízenou produkcí promluv se rozumí především nácvik aplikací imitačních cvičení. Žák reprodukuje co nejpřesněji slyšenou promluvu, soustředí se na odezírání artikulačních pohybů.

Abychom dosáhli co nejlepších „artikulačních“ výsledků, je vhodné žáky „rozcvičit“. Vhodnými aktivitami pro zahřátí mluvidel a přípravu žáka na produkci promluvy jsou jazykolamy. Pokud jsou žáci úplní začátečníci, lze užít i jazykolam český, který splní náš cíl, rozhybat mluvidla. U žáků i mírně pokročilých volíme jazykolamy francouzské.

Účelná jsou taktéž cvičení transformační nebo rozvíjející. Žák reaguje na slyšený výrok a současně ve své odpovědi opakuje část slyšeného výroku.

6. Tvůrčí a spontánní produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu

Spontánní produkce promluvy umožní žákovi uvést do praxe přirozeného a autentického kontextu svoje fonetické znalosti, tím je zdokonalit a upevnit. Tady je příhodné připomenout zkušenost českého žáka, popsanou v podkapitole 1.2.

6.2 Použité techniky a cvičení ve fonetické korekci hlásek [i] a [y]

V podkapitole Použité techniky a cvičení ve fonetické korekci hlásek [i] a [y] neuvádíme zdaleka vyčerpávající přehled cvičení, která v našem praktickém výzkumu byla použita. Snažíme se uvést cvičení reprezentující jednotlivé typy technik, jak jsme je popsali v podkapitole 6.1 a dodržet časovou souslednost užití těchto cvičení a technik.

V našem výzkumu jsme používali cvičení a techniky uvedené v běžně dostupných fonetických učebnicích, dle potřeb žáků jsme je někdy lehce modifikovali. Čerpali jsme

z vlastní zdrojů a učebnic *Les 500 exercices de phonétique* (Abry, Chalaron, 2015), v přehledu jako zdroj označený A, *Phonétique essentielle du français* (Kamoun, Ripaud, 2016), v přehledu jako zdroj označený B, *Phonétique progressive du français avec 600 exercices* (Charliac, Motron, 2008), v přehledu jako zdroj označený C, *À l'écoute des sons* (Pagniez-Delbart, 1992), v přehledu jako zdroj označený D, *Le point sur la phonétique* (Champagne-Muzar, Bourdages, 1998), v přehledu jako zdroj označený E.

0. Krok: Motivace (zmiňovaná podrobněji v podkapitole 1.2)

V této prvotní fázi jsme použili píseň Jacquesa Brela „Ne me quitte pas“ (Jacques Brel – Ne me quitte pas [online]). Využili jsme příležitosti, abychom žáky seznámili s tímto výjimečným belgickým hudebníkem a zdůraznili jeho význam pro světovou hudbu poslechem této písně, jak ji převzala řada vynikajících hudebníků různých epoch a stylů (Édith Piaf, Celine Dion, Faudel, Nina Simon, Barbra Streisand, Wyclef Jean, Zaz, Hana Hegerová). Cílem bylo rovněž zbavit žáky ostychu (srov. podkapitola 1.3) poslechem písně v podání tak vynikajícího anglického hudebníka, jakým je Sting, který se v přednesu písně v pro něj, stejně jako pro žáky, cizím jazyce dopouští fonetických chyb (Sting – Ne me quitte pas (live) [online]). Z našeho pohledu nás zajímala hlavně chybná výslovnost ve slovech *malentendus* a *perdu* v první sloce písně. Koncové hlásky [y] Sting vyslovuje jako [u]. Slova textu celé písně jsou vložena do Přílohy E.

1. Krok: Posílení vnímavosti na artikulační a prozodické jevy

Př.: Žáci poslouchají text *Homéotéleutes* Raymonda Queneau.

Homéotéleutes. Un jour de canicule sur un véhicule où je circule, gesticule un funambule au bulbe minuscule, à la mandibule en virgule et au capitule ridicule. Un somnambule l'accule et l'annule, l'autre articule : « crapule », mais dissimule ses scrupules, recule, capitule et va poser ailleurs son cul. Une hule aprule, devant la gule Saint-Lazule je l'aperçule qui discule à propos de boutules, de boutules de pardessule. (Oasisfle – Exercices de style [online])

Pozn.: Můžeme rovněž spolu s textem žákům prezentovat nahrávku divadelní skeče *L'Atelier de Théâtre de Walferdange* z Lucemburku (Exercices de style – Raymond

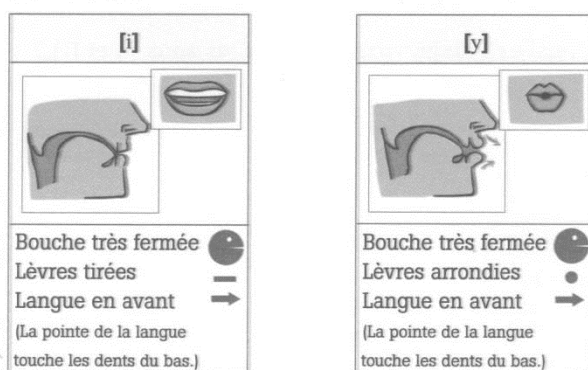
Queneau 09-Homeoteleute [online]). Tuto aktivitu lze použít i v 5. kroku – Řízené produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu: Žáci zpívají současně s herci předložený text.

Př. (D) s. 7: Žáci poslouchají text básně Paula Eluarda *5^e poème visible*.

*Je vis dans les images innombrables des saisons
Et des années
Je vis dans les images innombrables de la vie
Dans la dentelle
Des formes des couleurs des gestes des paroles
Dans la beauté surprise
[...]
Dans la clarté fraîche aux pensées chaudes aux désirs
Je vis dans la misère et la tristesse et je résiste
Je vis malgré la mort.*

Př. (B) s. 54: Dle obrázku má žák najít rozdíl v pohybu úst, rtů nebo jazyka.

2. Observez et trouvez la différence.



La différence : La bouche Les lèvres La langue

Pozn. : V tomto kroku můžeme rovněž využít řady vydařených „minilekcí“, které najdeme na internetu. V Příloze D uvádíme dva příklady.

2. Krok: Diskriminace zvuků poslechem

Př. (A) s. 37: Žák zapíše pořadí, v jakém slyší vyslovit slova z tabulky.

Dans quel ordre entendez-vous ces suites de sons ?

	1 [i]	2 [y]	3 [u]	
<i>Exemple</i>	nini	nunu	nounou	2 – 1 – 3
1.	lili	lulu	loulou
2.	kiki	kuku	koukou
3.	titi	tutu	toutou
4.	bibi	bubu	boubou
5.	zizi	zuzu	zouzou
6.	mimi	mumu	moumou

Př. (A) s. 38: Žák označí větu, kterou slyšel.

Cochez la phrase entendue.

<i>Exemple</i>	<i>J'ai cru.</i>	✓	<i>J'écris.</i>	...
1.	Il habite au dessus.	...	Il habite au dessous.	...
2.	Natacha est russe.	...	Natacha est rousse.	...
3.	Dites-moi tu.	...	Dites-moi tout.	...
4.	Il a vu.	...	Il avoue.	...
5.	J'ai acheté deux pulls.	...	J'ai acheté deux poules.	...
6.	Tu es sûr ?	...	Tu es sourd ?	...

Entendez-vous [ty] (français standard) ou [t] (français familier) ? Cochez.

<i>Exemple</i>	<i>Tu aimes ?</i>	✓	<i>T'aimes ?</i>	...
1.	Tu es contente ?	...	T'es content ?	...
2.	Tu as cinq euros ?	...	T'as cinq euros ?	...
3.	Tu attends qui ?	...	T'attends qui ?	...
4.	Tu as mal où ?	...	T'as mal où ?	...
5.	Tu entends bien ?	...	T'entends bien ?	...
6.	Tu appelles quand ?	...	T'appelles quand ?	...

Pozn.: V posledním diskriminačním cvičení má žák označit, zda slyší [ty] (standardní francouzštinu) nebo hlásku [t] (hovorová francouzština). Cvičení pokládáme za velice vhodné pro přiblížení hovorové francouzštiny žákům.

3. Krok: Zapojení mimojazykových somatických prostředků

Př. (E), s. 63-64: Žák má současně s učitelem zapojit popisované části těla a snažit se o prožitek, jak je popisován.



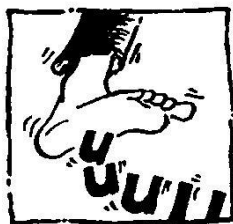
[y]

Redressez-vous. Inspirez puis sur expiration, prononcez [y] en le faisant sortir par une petite bouche imaginaire, toute ronde, située au milieu du front. Le [y] sort aussi légèrement qu'un baiser ou une bulle de savon.



[i]

Ce qui distingue essentiellement [y] de [i], c'est la labialité. Le son [i], non labial, le plus tendu des sons, sort au sommet du crâne, de chaque côté de la tête, comme si vous aviez à cet endroit des cornes. Sentez-les vibrer quand vous prononcez [i]. Et maintenant, pour prononcer [y], ramenez le son au milieu de votre front et faites-le sortir par cette petite bouche gourmande.



[u]

Comme [y], le [u] est labial. Ce qui distingue alors ces deux sons, c'est l'acuité. Le son [u] qui est grave trouve son chemin le long des jambes et finit par sortir par une petite bouche imaginaire qui, elle, se trouve dans la plante des pieds.

Pozn.: Při nácviu výslovnosti [i] žáky upozorňujeme na výrazně napjatějších výslovnost než je u českého [i], na hodně zdůrazněný „sýr“. Při nácviu výslovnosti [y] připomeneme žákům, jak se učili předvádět kapříka.

4. Krok: Zohlednění a vytváření asociací mezi zvukovými a vizuálními vjemy

Př. (B), s. 57: Žák má poslouchat a zapsat do mezer slovo, které slyší.

Je continuais à lire beaucoup, du coup, surtout des romans policiers aux pages jaunies [...] Ma chambre était petite, le bureau de bois brun occupait tout l'espace laissé libre par mon lit de gamin.

Př. (A), s. 44: Žák píše podle diktátu následující věty:

Il habite au-dessus. Il ne fume plus du tout. Nous avons eu notre rendez-vous hier. Elle a eu une bonne idée. J'ai attendu le bus dix minutes. Ils ont réussi leur concours.

Př. (A), s. 43: Žák vybere z předchozích cvičení slova s fonémy [i], [y] a [u] a zapíše je do náležité kolonky.

[y]	[i]	[u]
« u », « û »	« i », « î »	« ou », « où », « où »

Př. (A), s. 43: Žák pozoruje souvislost mezi psanou podobou fonému a hláskou vyslovenou.

Phonie-graphie

[i] s'écrit « i » ou « y ».

[y] s'écrit « u ».

[u] s'écrit « ou ».

La lettre « u » peut porter un accent grave :

- où.

Les lettres « i » et « u » peuvent porter un accent circonflexe :

- une île, sûr, coûter, goûter, il a dû partir.

Attention!

Le participe passé du verbe avoir s'écrit « eu », mais se prononce [y].

→ Les mots avec « oo », qui viennent de l'anglais, se prononcent [u] : *le foot, c'est cool, des cookies, un fast-food, le look...*

5. Krok: Řízená produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu

Př. (B), s. 56: Žák se snaží slyšený jazykolam zopakovat čím dál tím rychleji.

Ulysse imite une minute Alice.

Př.: Jazykolam: Qui sont ces six singes suisses ?

Př.: Jazykolam: Didon dîna dit-on de dix dos dodus de dix dodus dindons.

Pozn.: Řadu dalších jazykolamů lze najít na internetu. V Příloze D přikládáme odkaz.

Př. (C), s. 48: Žák opakuje: *présent – passé composé*. Pozornost věnuje navazování.

Répétez : présent - passé composé. Dites bien les enchaînements |

1. Tu as une idée ? - Tu as eu une idée ?

2. Tu as une illusion ? - Tu as eu une illusion ?

Př. (C), s. 48: Žák opakuje, pozornost věnuje povinnému vázání.

Répétez. Dites bien les liaisons obligatoires

1. C'était utile, ce n'est plus utile.
2. C'était humide, ce n'est plus humide.
3. C'était unique, ce n'est plus unique.
4. C'était universel, ce n'est plus universel.

Př. podle (D), s. 48: Odpovězte podle vzoru.

1 – Regarde, c'est la Lune, as-tu pu la voir ? – *Que dis-tu ?*

Regarde, c'est Vénus, as-tu pu la voir ? –

Regarde, c'est Uranus, as-tu pu la voir ? –

Regarde, c'est Neptune, as-tu pu la voir ? –

2 – Sais-tu s'il fume toujours ? – *Plus du tout, pas du tout !*

Sais-tu s'il étudie toujours ? –

Sais-tu s'il rougit toujours ? –

Sais-tu s'il dure toujours ? –

3 – Mon grand-père était absolu. – *Il voulut tout de la vie.*

Mon père était absolu. –

Mon frère était absolu. –

Mon ami était absolu. –

Př. (B), s. 56: Žák poslouchá a opakuje.

4. Écoutez et répétez.  141

—	•	—	•
a. dire	dur	e. lit	lu
b. pile	pull	f. riz	rue
c. kir	cure	g. vie	vue
d. j'y	jus	h. mire	mûre

5. Écoutez et répétez.  142

—	•	•	•	—	•
ici	cursus	rugby	issue	—	•
blinis	futur	musique	minute	—	•
cycliste	culture	utile	pilule	—	•
critique	sculpture	brunir	figure	—	•

Pozn.: Výrazně se nám osvědčilo grafické značení fonémů pomlčkou a tečkou, evokující tvar úst při artikulaci hlásek jednotlivých hlásek.

Př. (D), s. 8: Žák vícekrát opakuje věty. Dbá na polohu jazyka velmi vpředu, rty se usmívají, ústa jsou téměř zavřená. Výslovnost [i] musí zůstat napjatá po celé cvičení.

Qui tisse ?	Dis « six ».	Midi six ?	Midi! Qui dîne ici ?
Qui cite « six » ?	Midi ?	Dis « midi ».	Philippe dîne ici.
Dis « dix ».	Midi dix ?	Qui dîne ici ?	Qu'il dîne ici !

Př. (C), s. 51: Žák odpovídá podle vzoru, soustředí se na intonaci.

J'ai lu le journal. – *Vous l'avez lu, vous ?*

J'ai perdu le magazine. –

J'ai entendu la radio. –

J'ai su la nouvelle. –

J'ai vu la pub. –

Př. (B), s. 60: Žák poslouchá, opakuje a transformuje větu podle vzoru. Soustředí se na intonaci. (Intonace je schematicky vyznačena symbolem →.)

Écoutez, répétez et transformez à l'oral comme dans l'exemple.  160

a. Tu veux du sel et du poivre ? ↗ → Tu veux du sel ou du poivre ?

b. Tu veux du pain et du beurre ? →

c. Tu veux du vin et du fromage ? →

d. Tu veux du café et du sucre ? →

e. Tu veux du boulgour et du houmous ? →

f. Tu veux du jus et du pamplemousse ? →

Př. (A), s. 41: Žák opakuje, soustředí se na rytmus a schematicky znázorněnou intonaci. V možné obměně cvičení žák opakuje stejné věty, ale způsobem výslovnosti hovorové francouzštiny.

] **Répétez. Respectez le rythme et le schéma intonatif.**

↘ ↘ ↘ ↗
Exemple : Tu n'as pas pu ?

– Tu n'as pas su ?

– Tu n'as pas vu ?

– Tu n'as pas reçu ?

– Tu n'as pas bu ?

– Tu n'as pas lu ?

– Tu n'as pas cru ?

VARIATION : reprenez ces phrases en français familier.

↘ ↘ ↗
Exemple : T'as pas pu ?

Př. (A), s. 42: Žák opakuje současně s mluvčím. V možné obměně cvičení žák nahradí podmět *tu* zájmenem *vous*.

Si tu arrives / dans une nouvelle ville, / il faut vite aller / à la maison du tourisme / et demander des guides / où tu trouveras / les noms des rues, / des avenues, / des boulevards, / des monuments / et des musées à visiter. // Tu pourras ainsi / circuler plus facilement / et découvrir / les sites touristiques. //

Variation : remplacez *tu* par *vous*.

6. Krok: Tvůrčí a spontánní produkce promluv se zaměřením na jejich zvukovou kvalitu

Př.: Žák pohovoří minimálně v 10 větách v *passé composé* na téma, co dělal o uplynulém víkendu.

Př. (D), s. 50: Hra – Hráč musí dát na hlavu druhému hráči čepičku (nejlépe karnevalovou, ve tvaru kornoutu) a přitom musí říkat: „Turlututu, chapeau pointu.“ Pokud se mu nepodaří říct tato slova (po 1-2 pokusech), dá čepičku dalšímu hráči a postaví se doprostřed kruhu ostatních hráčů a přečte následující text:

„Si vous voulez apprendre le français, n'employez jamais le son „u“ dans la conversation. Le „u“ est dangereux, c'est un son pointu. L'anglais est une langue douce, pas dangereuse. Il n'y a point de „u“ comme en français.“ (E. Ionesco, „Amédée“)

... poté hra pokračuje.

Pozn.: Žák sice při hře nevytváří svojí vlastní promluvu, ale může být tak zaujat hrou, že je jeho pozornost od výslovnosti přesunuta na dosažení výhry, tj. posazení čepičky na hlavu jiného hráče.

Jak jsme již uvedli v úvodu tohoto oddílu, všechna cvičení zde uvedená byla s žáky realizována. V nácviku výslovnosti jsme využili i dalších cvičení, typově však odpovídala uvedeným příkladům. Nejvýraznějšího úspěchu u žáků dosáhly jazykolamy, všechna použitá videa a cvičení imitační s výrazným zapojením mluvidel.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na prozkoumání pedagogické podpory pro výuku fonetiky v manuálech francouzštiny pro víceletá gymnázia. Práce rovněž svým výzkumem prokazuje, že za pomoci běžně dostupných metod a prostředků, ale s vynaložením většího úsilí, tzn. ve větším časovém prostoru, lze žáky přivést k lepším výsledkům ve výslovnosti francouzštiny. Výstupem práce je sled cvičení a technik, použitých ke korekci výslovnosti hlásek [i] a [y].

Teoretickým východiskem práce jsou poznatky korektivní fonetiky, jakožto oboru, který se neustále vyvíjí a je velmi dynamický, tak jak i vývoj didaktiky francouzštiny a aplikované fonetiky, na jejichž rozhraní stojí. I toto postavení korektivní fonetiky vysvětluje složitost přesného určení nejjvhodnější didaktické metody pro nácvik výslovnosti. V současnosti je výuce fonetiky a nácviku zvukového plánu francouzštiny nejvíce nakloněna metoda *komunikativního přístupu*. Kdy nacvičovat výslovnost je z velké části závislé na uvážení samotného učitele.

V manuálech francouzštiny, *Extra!* a *Écho Junior*, které byly předmětem výzkumu, je pedagogická podpora pro výuku fonetiky značně omezená a nedostačující. Cvičení nejsou specifikována pro české žáky. Frekvence výskytu cvičení je minimální. Úroveň propracovanosti cvičení se v obou zkoumaných metodách liší. Metoda *Écho Junior* předkládá cvičení ucelenější, systematičtější a propracovanější. K dosažení uspokojivých výsledků ve výuce fonetiky je v obou případech používaných metod nutná intervence učitele v podobě doplnění cvičení a technik nácviku. Doporučovali bychom vložit do každé lekce manuálu dvoustránku věnovanou nácviku správné výslovnosti.

Ve svém výzkumu, který jsme prováděli na víceletém gymnáziu, jsme prokázali, že za pomoci běžně dostupných metod a prostředků, ale s vynaložením většího úsilí, tzn. ve větším časovém prostoru, lze žáky přivést k lepším výsledkům ve výslovnosti francouzštiny. Problematiku výslovnosti jsme omezili na výslovnost hlásek [i] a [y]. Ve skupině žáků septim jsme porovnávali jejich výslovnost, za pomoci audionahrávek jednoho a téhož textu, před nácvikem výslovnosti a po nácviku. Současně jsme potvrdili hypotézu, že žáci, kteří jsou málo motivováni ke studiu francouzštiny, dosahují horších výsledků i ve výslovnosti. Našli jsme souvislost mezi hudebním sluchem a výslovností:

žáci, kteří o sobě tvrdí, že nemají hudební sluch a ani vztah k hudbě a ani si pro sebe nezpívají, mají výslovnost s největší frekvencí chyb. Nelze tedy potvrdit hypotézu, že žáci, kteří mají hudební sluch, hrají na hudební nástroj, umějí zpívat a zpěvu se věnují tak, že jsou zapojeni například do školního sboru nebo si zpívají doma, nebo alespoň poslouchají francouzské písničky, dosahují oproti svým spolužákům lepších výsledků ve výslovnosti francouzštiny.

Tato naše práce nám rovněž umožnila pochopit důvody neúspěchu ve výslovnosti některých žáků a ujistila nás, že je třeba nácviku fonetiky hlavně v začátcích věnovat minimálně tolik prostoru, kolik věnujeme gramatice. Zároveň jsme si uvědomili důležitost příkladu učitele.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ABRY, D. a M.-L. CHALARON. *Les 500 exercices de phonétique*. 6. vyd. Paris: Hachette Livre, 2015. ISBN 978-2-01-155698-1
- DERIVERY, N. *La phonétique du français*. Paris: Éditions du Seuil, 1997. ISBN 2-02-029876-7
- DOHALSKÁ, M. a O. SCHULZOVÁ. *Fonetika francouzštiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-23348-1
- FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: UK – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-126-5
- FENCLOVÁ, M. *Stručná korektivní fonetika francouzštiny*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-87094-07-5
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HRABAL, V. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. a BOURDAGES, J. S. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International, 1998. ISBN 209 033 325-1
- CHARLIAC, L. a A.-C. MOTRON. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International, 2008. ISBN 978-209.033880-5
- KAMOUN, C. a D. RIPAUD. *Phonétique essentielle du français. A1/A2*. Paris: Les Éditions Didier, 2016. ISBN 978-2-278-08339-8
- NOVÁKOVÁ, S. La phonétique en cours de FLE : L'actualité tchèque. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: UK, 2015. ISBN 978-80-246-3211-7

PAGNIEZ-DELBART, T. *À l'écoute des sons. Les voyelles*. Paris: CLE International, 1992.

PIAGET, J. a B. INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přel. E. Vyskočilová. 6. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0

SUKOVÁ VYCHOPŇOVÁ, K. La phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les méthodes de FLE. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: UK, 2015. ISBN 978-80-246-3211-7

WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette F.L.E., 1991. ISBN 2-01-017482-8

Seznam použitých metod pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka

GALLON, F. *Extra ! 1*. Paris: Hachette Livre, 2010. ISBN 978-2-01-155231-0

GALLON, F. *Extra ! 1 – Cahier d'exercices*. Plzeň: Fraus/Paris: Hachette Livre, 2011. 80-7238-330-2

GALLON, F. *Extra ! 2*. Paris: Hachette Livre, 2011. ISBN 978-2-01-155207-5

GALLON, F. *Extra ! 2 – Cahier d'exercices*. Plzeň: Fraus/Paris: Hachette Livre, 2012. 80-7238-379-5

GALLON, F. a C. DONSON. *Extra ! 3*. Paris: Hachette Livre, 2011. ISBN 978-2-01-155210-5

GALLON, F. *Extra ! 3 – Cahier d'exercices*. Paris: Hachette Livre, 2012. 201155216 8

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior A1*. Paris: CLE International, 2012. ISBN 978-2-09-038718-6

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior A1 – Cahier d'activités*. Paris: CLE International, 2012. ISBN 978-2-09-038719-3

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior A2*. Paris: CLE International, 2012. ISBN 978-2-09-038721-6

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior A2 – Cahier d'activités*. Paris: CLE International, 2012. ISBN 978-2-09-038722-3

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior B1*. Paris: CLE International, 2012. ISBN 978-2-09-038724-7

GIRARDET, J. a J. PÉCHEUR. *Écho Junior B1 – Cahier d'activités*. Paris: CLE International, 2013. ISBN 978-2-09-038725-4

Seznam použitých internetových zdrojů

APOLLINAIRE, G. À la santé. In: *À la Santé, poème de Guillaume Apollinaire – poetica.fr*. [online]. [cit. 2016-10-03]. Dostupné z: <http://www.poetica.fr/poeme-1152/guillaume-apollinaire-a-la-sante/>

GOOGLE Play Music. *Ne me quitte pas (Ré-enregistrement 1972). Jacques Brel*. [online]. [cit. 2016-10-05]. Dostupné z: https://play.google.com/music/preview/Tjmturssx5vsduosomrmn4uze7y?lyrics=1&utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=lyrics&pcampaignid=kp-lyrics

Guillaume Apollinaire, Accueil, un poète engagé sur tous les Fronts... *Guillaume Apollinaire, Biographie, À la Santé, le séjour en prison* [online]. [cit. 2016-10-03]. Dostupné z: <https://www.guillaume-apollinaire.fr/prison.htm>

Jean-Pierre Marielle – À la Santé – vidéo Dailymotion. *Jean-Pierre Marielle – À la Santé* [online]. 2.12.2014 [cit. 2016-10-03]. Dostupné z: http://www.dailymotion.com/video/x1btm97_jean-pierre-marielle-a-la-sante_creation

KRČMOVÁ, M. Příznakovost a její specifika v morfologii. In: *Příznakovost zejména v oblasti morfologie*. [online]. 2004 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/stylistika/studie/priznakovost.htm>

KRČMOVÁ, M. Rentgenogramy českých vokálů. In: *Fonetika a fonologie. Typy hlásek podle tvoření*. [online]. 2009 [cit. 2017-02-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/ff/ps09/fonetika/tisk_2009/ch05s03.html

MŠMT ČR. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* [online]. 11.8.2015 [cit. 2017-01-02]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

Oasisfle. Homéotéleutes. In: *Exercices de style – Queneau_Raymond.pdf*. [online]. [cit. 2016-10-03]. Dostupné z:

http://www.oasisfle.com/ebook_oasisfle/exercices%20de%20style%20-%20queneau_raymond.pdf

LUNGOVÁ, V. Schematický pohled na hlasivky shora včetně jejich postavení při fonaci a dýchání. In: *Stavba a funkce hlasového ústrojí – E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP Olomouc*. [online]. 2012 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z:

<http://pfyziolfup.upol.cz/castwiki/?p=2661>

YOUTUBE. Raymond Queneau – Homéotéleutes. In: *Exercices de style – Raymond Queneau 09-Homeoteleute*. [online]. 24.6.2007 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=YWkPhlICqCY>

YOUTUBE. *Jacques Brel: Ne me quitte pas (live officiel)*. [online]. 9.7.2012 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=n0ehZeWGXW0>

YOUTUBE. *Sting: Ne me quitte pas (live)*. [online]. 30.5.2011 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z:

<https://www.youtube.com/watch?v=nxmYDWVK50g>

RESUMÉ

Diplomová práce je zaměřena na problémy ve francouzské výslovnosti českých žáků.

Práce zahrnuje dvě části – teoretickou část a praktickou část. Teoretická část se zabývá oblastí didaktiky fonetiky a fonologických kompetencí dle SERRJ (Společenský evropský referenční rámec pro jazyky). V této části ověřujeme, zda učitelé francouzštiny jako cizího jazyka mají v námi vybraných francouzských metodách (Extra!, Écho Junior) dostatečnou didaktickou oporu pro výuku fonetiky. Docházíme k závěru, že propracovanost, ucelenost a systematičnost je v obou metodách slabá. Učitel je nucen cvičení a techniky nácviku doplňovat. Doporučovali bychom vložit do každé lekce manuálu dvoustránku věnovanou nácviku správné výslovnosti.

Praktická část je založena na výzkumu v podobě nácviku výslovnosti hlásek [i] a [y] u žáků osmiletého gymnázia a následném zhodnocení dosažených výsledků výslovnosti. Použita byla metoda pořizování audionahrávek, k získání informací metoda rozhovoru a pozorování. Práce potvrzuje hypotézu, že za pomoci běžně dostupných metod a prostředků, ale s vynaložením většího úsilí, tzn. ve větším časovém prostoru, lze žáky přivést k lepším výsledkům ve výslovnosti francouzštiny. Práce předkládá rovněž přehled různých typů cvičení a technik, jejichž zvládnutí umožní dosáhnout lepší výslovnosti hlásek [i] a [y].

RÉSUMÉ

Le présent mémoire de Master aborde le sujet des Difficultés de prononciation française de point de vue des élèves tchèques.

Le travail est divisé en deux parties principales – la partie théorique et la partie pratique. La partie théorique est consacrée aux thèmes de la didactique de phonétique et des compétences phonétiques d'après CECRL (Cadre européen commun de référence des langues). Elle vérifie ainsi si les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) trouvent un support pour l'enseignement de la phonétique dans les méthodes de FLE choisies (Extra !, Écho Junior). Nous pouvons alors constater que la phonétique présente dans les méthodes est très faiblement élaborée. Les enseignants du FLE doivent approfondir des informations phonétiques en utilisant des supports didactiques complémentaires en classe.

La partie pratique consiste à la réalisation de l'entraînement de la prononciation des sons [i] et [y] et l'évaluation suivante des habiletés phonétiques dans un groupe d'élèves de lycée d'enseignement général de 8 ans. La méthode utilisée dans l'évaluation et dans l'analyse des fautes prononcées présente l'enregistrement audio fait avant et après l'entraînement. Pour obtenir des renseignements sur des élèves nous avons utilisé la méthode de l'interview et de l'observation. Le travail prouve l'hypothèse qu'en appuyant sur le support didactique couramment accessible à condition y consacrer plus de temps, nous atteignons une meilleure prononciation française. Le mémoire propose ainsi un inventaire des différents types d'exercices permettant d'atteindre une meilleure prononciation des sons [i] et [y].

SEZNAM ZKRATEK

API	-	Alphabet phonétique international
FLE	-	Français langue étrangère
MŠMT ČR	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
SERRJ	-	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
SGAV	-	Méthode structuro-globale audio-visuelle

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Artikulace hlásky [i].....	45
Obrázek 2: Artikulace českého [ɪ]	46
Obrázek 3: Artikulace hlásky [y].....	46
Obrázek 4: Artikulace hlásky [u].....	47
Obrázek 5: Artikulace [u] a [y].....	48
Obrázek 6: Artikulace [i], [u] a [y] v přehledu	49
Obrázek 7: Schematický pohled na hlasivky shora včetně jejich postavení při fonaci a dýchání	50
Obrázek 8: Schematický řez mluvidly	51
Obrázek 9: Rentgenogramy českých vokálů.....	52
Obrázek 10: Artikulační trojúhelník	53
Obrázek 11: Le trapèze vocalique	53

Seznam tabulek

Tabulka 1: Metody výuky cizích jazyků a jejich vztah k fonetice	17
Tabulka 2: Ovládání zvukové stránky jazyka dle SERRJ	22
Tabulka 3: Chyby ve výslovnosti francouzských souhlásek a samohlásek.....	34

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Přehled metod (Liste des méthodes de FLE observées, accompagnée des phénomènes soumis à l'analyse), K. Suková Vychopňová, 2015	I
Příloha B – Text předložený žákům k nahrávání	III
Příloha C – Fonetický přepis textu k nahrávání	IV
Příloha D – Internetové odkazy dalších možných cvičení	V
Příloha E – Text písně Ne me quitte pas	VI

Příloha B – Text předložený žákům k nahrávání

Avant d'entrer dans ma cellule

Il a fallu me mettre nu

Et quelle voix sinistre ulule

Guillaume qu'est-tu devenu ?

Utile – minute – culture – musique – ridicule – bus – stupide – rime –
chimie – j'étudie.

Příloha C – Fonetický přepis textu k nahrávání

Avant d'entrer dans ma cellule	[avãdãtredãmasəlyl/
Il a fallu me mettre nu	ilafalyməɛtrəny/
Et quelle voix sinistre ulule	ekɛlvwasinistrəyllyl/
Guillaume qu'es-tu devenu ?	gijɔ:m/ketydəvəny//]

utile	[ytil]
minute	[minyt]
culture	[kyltyR]
musique	[myzik]
ridicule	[ridikyl]
bus	[bys]
stupide	[stypid]
rime	[rim]
chimie	[ʃimi]
j'étudie	[ʒetydi]

Příloha D – Internetové odkazy dalších možných cvičení

FOCUS. TV5MONDE. Les virelangues. In: *Les virelangues – À vous de jouer !* [online]. [cit. 2016-10-05]. Dostupné z: <http://focus.tv5monde.com/virelangues/#accueil>

YOUTUBE. *Prononciation des voyelles françaises [i], [u], [y]* [online]. 5.7.2010 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=IrzcPYEk6og>

YOUTUBE. *Voyelle u – Son [y]* [online]. 16.12.2014 [cit. 2016-10-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=e7-tR8xvANo>

Příloha E – Text písně Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Il faut oublier
Tout peut s'oublier
Qui s'enfuit déjà
Oublier le temps
Des malentendus et le temps perdu
À savoir comment
Oublier ces heures
Qui tuaient parfois à coups de pourquoi
Le cœur du bonheur
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

Moi je t'offrirai
Des perles de pluie
Venues de pays où il ne pleut pas
Je creuserai la terre jusqu'après VI lestVI
Pour couvrir ton corps d'or et de lumière
Je ferai un domaine
Où l'amour sera roi, où l'amour sera loi
Où tu seras reine
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas
Ne me quitte pas

Ne me quitte pas
Je t'inventerai
Des mots insensés
Que tu comprendras
Je te parlerai
De ces amants-la
Qui ont vu deux fois leurs cœurs s'embraser
Je te raconterai l'histoire de ce roi mort

De n'avoir pas pu te rencontrer

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

On a vu souvent

Rejaillir le feu

D'un ancien volcan

Qu'on croyait trop vieux

VII lest, paraît-il

Des terres brûlées

Donnant plus de blé

Qu'un meilleur avril

Et quand vient le soir

Pour qu'un ciel flamboie

Le rouge et le noir ne s'épousent-ils pas?

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Je ne vais plus pleurer

Je ne vais plus parler

Je me cacherai là

À te regarder danser et sourire et

À t'écouter chanter et puis rire

Laisse-moi devenir l'ombre de ton ombre

L'ombre de ta main

L'ombre de ton chien

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

Ne me quitte pas

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Ivana Šlemrová

Obor: Učitelství francouzštiny pro střední školy

Forma studia: denní studium

Název práce: Problémy ve francouzské výslovnosti českých žáků

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 76

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů použitých zdrojů: 27

Počet internetových zdrojů: 12

Vedoucí práce: doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.