

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2018

BC. VALÉRIE SMOLÁKOVÁ

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

Výuka gramatiky v kontextu literárního díla

V. Hugo-Bídníci

Diplomová práce

Autor: Bc. Valérie Smoláková
Studijní program: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ
Studijní obor: Anglický jazyk — Francouzský jazyk
Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Tomáše Klinky, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 18. 4. 2018

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce, panu Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za jeho čas a energii, kterou mi věnoval. Díky jeho cenným radám a poznatkům se pro mě psaní práce stalo příjemným zážitkem.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a nejbližším přátelům, kteří mi byli velkou oporou nejen během psaní diplomové práce, ale i v průběhu celého studia.

Velké srdečné díky!

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá výukou gramatiky v kontextu vybraného literárního díla. Cílem práce je představit možná pozitiva vycházející z kombinace těchto dvou relativně vzdálených součástí cizojazyčného vyučování – výuky gramatiky jakožto jazykového prostředku a rozvíjení řečové dovednosti čtení, kterou studentovi literární text zprostředkovává.

Teoretická část práce popisuje vztah gramatiky a literárního textu ve výuce a uvádí několik různých přístupů k jejich zasazení do cizojazyčného vyučování. V rámci literárního textu se jedná například o práci s autentickým a neautentickým textem. Co se gramatiky týče, tam se jedná zejména o deduktivní a induktivní přístup.

Praktická část obsahuje set pracovních listů, které demonstrují způsob, jak využít literární kontext pro práci s jazykovými prostředky. Pracovní listy by měly být pro studenty přínosné nejen ve prospěch osvojování jazykových prostředků a rozvíjení řečových dovedností, ale také ve prospěch jejich sociokulturního vzdělání.

Klíčová slova: gramatika, čtení, literární text, V. Hugo, román Bídníci, jazykové prostředky, řečové dovednosti

Abstract

The diploma thesis is focused on the grammar teaching in the context of a literary work. The aim of the thesis is to introduce possible positives coming out of the combination of the two relatively remote parts of the foreign-language teaching that are grammar as a language component and the development of a reading skill thanks to the presence of the literary text.

The theoretical part firstly deals with the phenomena of presence of a literary text in an educational process. Second part focuses on grammar and especially the way of teaching it with the help of a literary text. The last part states the reasons of the choice of a particular novel – *Les Misérables*.

The practical part of the work deals with worksheets where we want to demonstrate how to work with the text in favour of both – grammar and reading skill – in the same time.

Key words: grammar, reading, literary text, V. Hugo, *Les Misérables*, language components, language skills

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 LITERÁRNÍ TEXT VE VÝUCE.....	11
1.1 Vymezení pojmu literární text	11
1.2 Role literatury ve vzdělávání	12
1.3 Pojetí literatury různými metodickými směry	14
1.3.1 Gramaticko-překladová metoda	15
1.3.2 Přímá metoda.....	15
1.3.3 Zprostředkovací metoda.....	16
1.3.4 Audio-orální metoda	16
1.3.5 Metoda SGAV.....	17
1.3.6 Komunikativní přístup	17
1.4 Autentický vs. neautentický text.....	18
1.4.1 Autentický text	18
1.4.2 Neautentický text.....	18
1.5 Výběr literárního textu.....	19
1.5.1 Subjektivní faktory.....	19
1.5.2 Objektivní faktory	20
1.6 Literární text a jazykové prostředky	22
2 GRAMATIKA A JEJÍ VYUČOVÁNÍ POMOCÍ TEXTU	24
2.1 Vymezení pojmu gramatika.....	24
2.1.1 Vědecká gramatika.....	25
2.1.2 Pedagogická gramatika	26
2.2 Explicitní přítomnost gramatiky ve výuce.....	26
2.3 Přístupy k výuce gramatiky	29
2.3.1 Deduktivní přístup.....	29
2.3.2 Induktivní přístup	30
2.4 Role textu ve výuce gramatiky	33
2.4.1 Výhody přítomnosti textu ve výuce gramatiky z lingvistického hlediska	33
2.4.2 Výhody přítomnosti textu ve výuce gramatiky z psychologického hlediska.....	34
3 ROMÁN BÍDNÍCI A JEJICH VYUŽITÍ V DIDAKTICE	36
3.1 Odůvodnění výběru.....	36

3.2 Bídňící pro didaktické účely	38
3.2.1 Jazykové učebnice	38
3.2.2 Zjednodušená četba	40
4 PRACOVNÍ LISTY VYTVOŘENÉ NA ZÁKLADĚ ROMÁNU – BÍDNÍCI	42
4.1 Cíl pracovních listů	42
4.2 Struktura pracovních listů	43
4.3 Rozbor pracovních listů	45
Pracovní list č. 1 : LA PHRASE INTERROGATIVE	47
Pracovní list č. 2 : LE FUTUR SIMPLE	50
Pracovní list č. 3 : LE PASSÉ COMPOSÉ vs. L'IMPARFAIT	52
Pracovní list č. 4 : LE PLUS-QUE-PARFAIT	55
Pracovní list č. 5 : LE CONDITIONNEL PASSÉ	57
Pracovní list č. 6 : LE SUBJONCTIF	60
Pracovní list č. 7 : LE PASSIF	63
Pracovní list č. 8 : LE GÉRONDIF	65
Pracovní list č. 9 : LA RESTRICTION NE...QUE	68
Pracovní list č. 10 : L'INFINITIF PASSÉ	70
4.4 Shrnutí pracovních listů	72
ZÁVĚR	73
Bibliografie:	75
Seznam příloh:	80
Přílohy:	81

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá výukou gramatických prostředků s podporou autentických textů vybraných z konkrétního románu. Pro tyto účely jsme vybrali jedno z nejvýznamnějších děl francouzské literatury – román *Bídníci*, jehož autorem je Viktor Hugo.

Naším cílem je vytvoření několika pracovních listů, které dávají studentům možnost osvojit si vybrané gramatické jevy a zároveň se seznámit s hlavními charakteristikami románu *Bídníci*.

V diplomové práci se nejprve budeme věnovat tématu využití literárnímu textu ve výuce a pokusíme se obhájit jeho přítomnost ve výuce. Dále se zaměříme na literární text ve výuce z diachronického hlediska – čili jak s ním pracují jednotlivé výukové metody v minulosti. V neposlední řadě pak rozlišíme text autentický od neautentického a porovnáme jejich potenciál pro cizojazyčnou výuku.

Další kapitola bude věnována gramatice, jakožto vybranému jazykovému prostředku. Na tomto místě chceme představit základní jevy z oblasti výuky gramatiky, které pak chceme využít při tvorbě pracovních listů. Klademe si za cíl ověřit na základě odborné literatury náš názor, že gramatika je nezbytnou součástí cizojazyčné výuky. Dále se pak zaměříme na různá pojetí výuky gramatiky. Konkrétně bude středem našeho zájmu induktivní a deduktivní způsob výuky, které bychom chtěli porovnat a případně vyjádřit preference ve prospěch jednoho z nich.

V další části práce se již budeme věnovat kombinaci gramatiky a literárního textu. Okomentujeme důvody výběru našeho románu a představíme způsob, jakým jsou vytvořeny pracovní listy. Tyto listy čtenář nalezne v přílohách práce a jejich metodologický rozbor pak v práci samotné. Jedná se o praktickou demonstraci myšlenky, že sloučením vyučování gramatiky se čtením literárního textu můžeme studentovi poskytnout možnost komplexnějšího rozvoje v rámci cizojazyčných znalostí a schopností. Student totiž bude rozvíjet receptivní řečovou dovednost čtení, zatímco se bude snažit osvojit si určitý gramatický jev. Ten mu bude prezentován v rámci kontextu, který by měl být pro studenta dostatečně zajímavý a motivující.

Co se zdrojů této práce týče, čerpali jsme zejména z publikací významných didaktiků jak českých, tak zahraničních, kteří se věnují cizojazyčnému vyučování. Zaměřili jsme se na ty, kteří se věnují výuce gramatiky nebo rozvoji receptivních dovedností ve výuce. V praktické části pak pracujeme s románem Bídníci, ze kterého jsme vybrali ukázky, které pak uvádíme v pracovních listech.

Hlavní motivací pro vznik této práce byla autorčina touha zabývat se způsobem, jak zpříjemnit studentům studium gramatiky a zároveň jim poskytnout motivaci ke čtení a studiu klasické literatury.

Věříme, že s podporou námi předložených pracovních listů bude student vnitřně motivován ke studiu gramatiky. Díky románovému příběhu doufáme, že student bude vnímat znalost nových gramatických pravidel jako prostředek k lepšímu porozumění autentické ukázce.

1 LITERÁRNÍ TEXT VE VÝUCE

V této kapitole se budeme věnovat literárnímu textu, jako didaktickému prostředku a jeho možnosti využití ve výuce cizích jazyků. Nejprve definujeme literární text jako takový, a poté se zaměříme na výhody, které přináší jeho přítomnost ve výuce; tzn. budeme se věnovat tzv. rolím literatury ve vzdělávání. Nedílnou součástí této kapitoly bude i historický přehled výukových metod, zejména bude naše pozornost zaměřena na způsob práce s literárním textem v diachronním průřezu. Dále rozlišíme text autentický od textu neautentického a jejich místo ve výuce, jelikož se jedná o téma diskutabilní u více teoretiků, jmenovitě se tímto zabývají například Kylvoušová, nebo Choděra u nás, v zahraničí H. D. Brown¹. Také se zaměříme na způsob, jakým je vhodné literární text pro výuku vybírat. Vzhledem k tomu, že oblast našeho zájmu je zejména výuka gramatických prostředků skrz literární kontext, věnujeme už v této kapitole alespoň malou pozornost jazykovým prostředkům a tomu, jaké jsou přínosy čtení pro jejich osvojení.

1.1 Vymezení pojmu literární text

Ač má každý z nás pravděpodobně obdobnou představu, co je to literární text – umělecky zpracovaný text, který je určen nějakému čtenáři – definice teoretiků jsou různé. Vraštilová chápe literární text jako *“integrální součást kulturního dědictví každého národa. Je tedy mj. odrazem jeho kulturních, historických, společenských i jazykových tradic. Přináší tak v těchto ohledech množství informací o národu, jehož je součástí. Má množství rovin a vrstev, z nichž každá promlouvá ke čtenáři a jejichž postupné odhalování a chápání je výsledkem procesu čtení. Má trvalou hodnotu, kterou časem neztrácí a promlouvá tak k nejširším vrstvám recipientů.”*² Vyzdvihuje tedy literární text zejména pro jeho kulturní hodnotu.

Rosenblattová definuje literární text primárně podle toho, jak interaguje se čtenářem. Zastává názor, že rozlišení uměleckého textu od jiných typů textů záleží na samotném čtenáři, jak s ním pracuje. Text jako takový vnímá jako pouhý inkoust na papíře do té doby, než se dostane čtenáři do ruky.³

¹ KYLOUŠOVÁ, H. Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků. 2007.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. 2001/2006.

BROWN, H. Douglas. Teaching by principles. 2001.

² VRAŠTILOVÁ, O., 2014, str. 63

³ MCKAY, S. L., 2001, str. 320

Jiní teoretikové, jako například Widdowson nebo Kramersch⁴ naopak od Roseblattové tvrdí, že literární text se odlišuje od jiných svou jedinečnou formou.

Skrz kombinaci definic budeme v této práci chápat literární text jako umělecký text, který se stává součástí kulturního dědictví daného národa.

Díky syntéze výše zmíněných pohledů na literární text vidíme, že způsob, jakým s textem pracujeme, pak ovlivňuje jeho didaktický přínos – čili jeden a ten samý text může být čtenáři prospěšný z různých hledisek podle toho, jak učitel pojme jeho práci s ním.

1.2 Role literatury ve vzdělávání

Jazyk a literatura mají nezastupitelné místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podle Hendricha je cílem práce s literárními texty „*seznámit žáky se základními jevy, jmény autorů a tendencemi literatury příslušné jazykové oblasti, s jejími pokrokovými tradicemi a politikou, sociální a kulturní specifikou.*“⁵ Kyloušová definuje šest rolí, díky kterým podtrhuje důležitý přínos přítomnosti jazyka a literatury v učení jedince. Jsou to:

- role komunikativní
- role formativní
- role kognitivní
- role estetická
- role stylistická
- role humanizační a kulturologická.

Komunikativní role a rozvoj komunikativní kompetence se nesporně řadí na první místo. Zde Kyloušová uvádí, že díky komplexnímu charakteru výuky cizích jazyků je to i přítomnost literatury ve výuce, co prohlubuje komunikativní kompetenci žáků, protože “*doplňuje kompetenci lingvistickou, kde slouží k prezentaci, upevňování a rozvíjení jazykových prostředků a řečových dovedností, a účastní se rozvoje dalších kompetencí, především sociolingvistické, pragmatické a kulturní.*”⁶

⁴ MCKAY, S. L., 2001, str. 320

⁵ HENDRICH, J., 1988, str. 124

⁶ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 17

Literatura svým obsahem slouží k vytváření hodnot a postojů a rozvíjí fantazii, představivost a podněcuje kreativitu jedince. Tuto roli Kyloušová označuje jako **formativní**.⁷

Zde je obrovský prostor pro práci učitele, který má možnost výběrem textu a způsobem, jakým s ním pracuje, ovlivnit myšlení žáků a vštípit jim hodnoty, které sám považuje za správné. Rozvíjení fantazie a představivosti se stává, s poklesem čtenářské gramotnosti⁸ v dnešní době, čím dál důležitější.

Podíváme-li se na literaturu naopak jako na prostředek sdělování informací, do popředí se nám zde dostává **role kognitivní**. Literatura je totiž jak zdrojem, tak zprostředkovatelem vzdělání a doplňuje poznání člověka.⁹

Čtení za účelem získání určité informace označuje McKay¹⁰ jako čtení eferentní, které dává do kontrastu se čtením estetickým, což je čtení za účelem vnímání krásy textu, jeho role není primárně kognitivní, ale estetická.

Estetická role jazyka umožňuje studentům jednak poznat bohatství a krásu v jazyce cizím, tak také ale podtrhuje uvědomování si fungování jazyka mateřského a zvyšuje tak estetické vnímání mateřštiny.¹¹

Skrz **stylistickou roli** Kyloušová představuje schopnosti jedince uvědomovat si existenci jednotlivých funkčních stylů. Zde velmi záleží na výběru textu, co a jak si žák osvojí. Patří sem i nabytí schopnosti rozeznávat výroky určitých autorů používané v běžné mluvě.¹²

Poslední role, kterou Kyloušová uvádí, je **humanizační a kulturologická role** jazyka a literatury. Jedná se o roli, která *“se projevuje především v překonávání kulturních a geografických bariér směřováním k všestranné komunikaci mezi kulturami, výměně kulturních hodnot a ve vzájemném poznávání.”*¹³

⁷ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 17

⁸ Výsledky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PISA (Programme for International Student Assessment) ukazují, že *“úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků na druhém stupni, na středních školách a v dospělé populaci je v mezinárodním srovnání dlouhodobě podprůměrná.”*

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKÉ-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html/>

(navštíveno 13. 2. 2018)

⁹ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 17

¹⁰ MCKAY, S. L., 2001, str. 320

¹¹ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 18

¹² Ibid. str. 18

¹³ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 18

My budeme v praktické části této práce pracovat s texty z francouzsky psaného románu *Bídníci*, které kombinují všechny tyto výše zmíněné role. Komunikativní, kognitivní a estetická role přímo vychází ze samotné podstaty vybraných textů, zatímco formativní a stylistickou roli texty nabývají díky předloženým otázkám k analýze textu. Humanizační a kulturologickou roli text získá v případě, že učitel správně povede studenty k úvahám nad čteným textem.

Podobně jako Kyloušová vnímá přínos literatury i Yves Reuter ve Francii, který přechází od rozvoje lingvistických kompetencí až po formování osobnosti, když mluví o benefitech přítomnosti literatury ve výuce. Literatura podle něho rozvíjí schopnost analýzy, rozvíjí lingvistické kompetence a schopnost čtení a psaní. Dále žáka vybavuje znalostí literatury a kultury, rozvíjí kritického ducha, smysl a cit pro estetické a v neposlední řadě se účastní na formování osobnosti žáka.¹⁴

Výběrem textu do výuky si tak vyučující může zvolit text nejen dle jazykových požadavků, ale také podle obsahu a může tak u svých studentů rozvíjet nejen kompetence komunikativní, ale také sociální a interkulturní a uplatnit tím maximum rolí a didaktických možností, které literatura přináší.

Přítomnost literárních textů ve výuce nám dnes přijde samozřejmá, zejména pro její právě vyjmenované role. Nebylo tomu tak ale vždy a my se teď podíváme, jak se objevoval literární text v různých výukových metodách dříve a také jak s ním dané metody pracovaly.

1. 3 Pojetí literatury různými metodickými směry

V následující podkapitole se zaměříme na způsob, jakým je literární text vnímán jednotlivými metodami a přístupy pro výuku cizího jazyka. Stejně tak, jak se diachronicky vyvíjí jednotlivé metody, tak se vyvíjí i způsob, jakým stylem pracuje daná metoda s literárním textem. Výčet a komentář k jednotlivým metodám je řazen chronologicky, nikoli dle způsobu, jakým ta či ona metoda vnímá přítomnost literárního textu ve výuce. Ze široké škály existujících metod vybereme ty nejrozšířenější v rámci historického vývoje a současného užití. Jsou to tedy: metoda gramaticko-překladová, metoda přímá, metoda

¹⁴ REUTER, Y., 1999. str. 191

zprostředkovací, metoda audio-orální, metoda audiovizuální strukturně globální a komunikativní přístup.

1.3.1 Gramaticko-překladová metoda

První rozšířenou metodou byla metoda klasická¹⁵, která se používala ve výuce latiny a řečtiny. V devatenáctém století byla tato metoda přijata pod názvem metoda gramaticko-překladová a jejími pokračovateli byli Seidenstücker a Ollendorf. Osu celé výuky tvoří mluvnický systém. Primárním cílem nebylo dosažení komunikativní kompetence, ale vzdělanost vyučovaného. Psaný text tedy hraje centrální roli ve výuce a je využíván zejména pro překladová cvičení.¹⁶

Překlad se objevuje nejen ve *fázi primární sémantizace*, ale také ve *fázi nácviku a upevňování učiva*.¹⁷ Navzdory tomu se však studenti učili slovní zásobu izolovaně, bez kontextu a různé možnosti dalších významů slov nebyly brány v potaz.¹⁸

Variací gramaticko-překladové metody je interlineární metoda Jacototova, která mimo to, že prosazuje spíše indukci a analýzu, než dedukci a syntézu, tak vychází z živého literárního textu. J. J. Jacotot má za to, že *„každé dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vztazích a spojeních.“*¹⁹ Z toho potom Jacotot vyvozuje, že v případě, že si žák osvojí slovní zásobu a mluvnickou stavbu jednoho díla, může pak číst a chápat jakákoli jiná díla. Obrovskou nevýhodou zde však zůstávají potíže vyplývající z náročnosti autentických textů.²⁰

1.3.2 Přímá metoda

Přímá metoda dominuje přelomu 19. a 20. století a jedná se o kontrastní pojetí výuky jazyka vůči metodě gramaticko-překladové. Hlavní důraz je kladen na mluvený jazyk a výuka probíhá výhradně v jazyce cílovém. Tato metoda se zaměřuje primárně

¹⁵ v originále „Classical method“ – BROWN, D., 2000, str. 18

¹⁶ BROWN, D., 2000, str. 18

¹⁷ CHODĚRA, R., 2006, str. 115

¹⁸ HENDRICH, J., 1988, str. 258

¹⁹ Ibid. str. 259

²⁰ Ibid. str. 259

na každodenní užití jazyka.²¹ Literární text je téměř opomíjen a neslouží jako výukový materiál.

1.3.3 Zprostředkovací metoda

Zprostředkovací metodu u nás propagoval Jaroslav O. Hruška. Tato metoda kombinuje prvky ze dvou výše jmenovaných metod: klade důraz na správnou výslovnost a na poslechové a mluvené dovednosti, ale zároveň neopomíná důležitost literatury. Ta slouží jako úvod do kultury cizího jazyka. Literární text se objevuje vždy jako výchozí text pro další výuku. Úlohou vhodně zvolených literárních textů je zde získání uceleného kulturního obrazu dané země.²²

Podle Hrušky by měl text *„nabádati žáka k pozorování, myšlení, vzdělávati jej eticky a pěstovati v něm smysl pro formu.“*²³

Zprostředkovací metoda bohužel naráží na stejný problém, jako metoda gramaticko-překladová, a to je obtížnost textů a velká slovní zásoba v nich obsažená.²⁴

1.3.4 Audio-orální metoda

Audio-orální metoda vznikla z takzvané “Army method” v padesátých letech 20. století ve Spojených státech amerických. Ač je tato metoda neopomenutelná v didaktických dějinách jazyka, literární text zde nedominuje. V době vzniku této metody dominovala ve Spojených státech myšlenka, že ideál výchovy a vzdělávání je četba. Klasický způsob výuky ale nebyl dostatečně účelný, proto význační američtí lingvisté vypracovali program pro intenzivní studium jazyků, který nebyl postaven na dosud existujících učebnicích.²⁵ Důraz je kladen na správnou výslovnost. Hlavním cílem je získání řečových dovedností, zejména poslechové a mluvicí kompetence v nejkratším možném čase. Hlavním prostředkem jsou zde dialogy a cvičení založené na technice drillu.²⁶

²¹ BROWN, D., 2000, str. 21

²² KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 31

²³ HENDRICH, J., 1988, str. 264

²⁴ Ibid. str. 264

²⁵ Ibid. str. 267

²⁶ BROWN, H. D., 2000, str. 22

1.3.5 Metoda SGAV

Audiovizuální strukturně globální metoda vznikla ve Francii a její principy se podobají principům metody audio-orální. Také vznikla v 50. letech 20. století a cílem výuky je běžná každodenní komunikace. Literární texty jsou ze začátku úplně opomíjeny, ale vzhledem ke kritice v pozdějších letech tato metoda využívá klasickou literaturu s cílem rozvoje kulturních kompetencí u studentů. Jedná se zde sice o přední zástupce klasické literatury, ovšem ve zjednodušené podobě jak po stylistické, tak po lingvistické stránce. Například slovní zásoba takto zjednodušených děl nepřesáhne 800, 1200, nebo 1500 slov.²⁷

1.3.6 Komunikativní přístup

Komunikativní přístup je didaktický směr, který se objevuje v 70. letech 20. století. Cílem metody je získání komunikativní kompetence, a proto byly primárně užívány texty, které imitovaly reálné situace. Literárním textům nebyl ve výuce věnován žádný prostor. To se ovšem změnilo koncem 80. let, kdy se literatura stává součástí výuky a tento koncept vrcholí v letech 90. s příchodem tzv. interkulturní výuky, kde nám literatura opět slouží jako prostředek k získání kulturní kompetence. Svě místo literární text často nachází ve speciálních částech lekcí, které si kladou za cíl rozvoj kulturní kompetence.²⁸

Výše zmíněné metody pojmají literární text a jeho důležitost ve výuce velmi rozdílnými způsoby. Zatímco gramaticko-překladová metoda hojně využívá literární text, metoda přímá či metoda audio-orální jeho existenci úplně opomíjí. Metoda SGAV sice s literaturou pracuje, jedná se ale o text neautentický, didakticky upravený. To je problematika, na kterou se zaměříme v následující kapitole.

Literární text v nejnovějších metodách je vnímán jako prostředek k rozvoji kulturní kompetence a vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z klíčových kompetencí, je tedy její rozvoj v současném pojetí vzdělávání a výchovy, velmi žádoucí. Můžeme tedy konstatovat, že literární text má ve výuce cizího jazyka své nezastupitelné místo.

²⁷ KYLOUŠOVÁ, H., 2007. str. 31

²⁸ Ibid. str. 31

1.4 Autentický vs. neautentický text

Jak jsme již viděli, některé metody preferují literární text upravený pro didaktické účely, zatímco jiné pracují s textem autentickým. Nyní se zaměříme na tyto dva typy textů.

Ve výuce cizího jazyka se setkáváme s oběma druhy materiálů - jak autentickými, tak těmi neautentickými. Nebudeme se zde soustředit na obrazové či poslechové materiály, kterých se toto dělení také týká, ale zaměříme se pouze na přítomnost textu a jeho didaktického použití. Níže si definujeme autentický a neautentický text a porovnáme jejich výhody a nevýhody.

1.4.1 Autentický text

Autentický text je takový, který byl vytvořen v cílovém jazyce pro jeho uživatele a má jinou primární funkci než didaktickou. Jedná se o autentický materiál používaný v reálných situacích mezi lidmi. Jsou to například jízdenky, prospekty, či letenky.²⁹ V praktické části naší práce se pak bude jednat o román *Bídníci*. Jeho obrovskou výhodou je motivace, kterou přináší. Žáci se setkávají s reálnými materiály a vidí, že jejich učení může mít praktické využití. Lazarová³⁰ uvádí literární text jako velmi motivující prvek ve výuce právě pro svoji autenticitu. Zde je ovšem důležitý odhad pedagoga, aby vybíral takové materiály, které jsou žáci schopni pojmout. Při výběru příliš jazykově náročných materiálů může mít jejich přítomnost ve výuce naopak důsledky demotivační. Někdy je potřeba text upravit nebo úplně vytvořit tak, aby vyhovoval požadavkům žáků. Pak už se jedná o text neautentický.

1.4.2 Neautentický text

Neautentický text je takový, který je uměle vytvořený nebo účelně upravený. Jedná se obvykle o kratší texty, které přesně odpovídají jazykovým potřebám žáků. Hendrich vidí přínos uměle vytvořených textů zejména ve výcviku techniky čtení a také v osvojování základních znalostí fonetických, grafických, gramatických a pravopisných.³¹ Takové texty mají své místo ve výuce zejména u začátečníků a mírně pokročilých žáků. Na mírně pokročilé úrovni už se objevují také složitější literární texty, které jsou ale jazykově

²⁹ HENDRICH, J., 1988, str. 230

³⁰ LAZAR, G., 2012, str. 14

³¹ HENDRICH, J., 1988, str. 229

zjednodušené, nejedná se stále tedy o autentický materiál. Dále v textu (kap. 3.2.2) uvádíme příklady románu *Bídníků*, které jsou tímto způsobem upravené pro jazykově jednodušší úrovně.

Jak autentický, tak neautentický text mají své místo ve výuce. Podle Vraštilové může vstoupit do cizojazyčného vyučování „až na takové úrovni jazykové zdatnosti, kdy nebude demotivující.“³² Se zvyšující se úrovní jazyka by se měla zvyšovat frekvence originálních, neupravovaných textů. Jaký materiál vybrat a použít závisí převážně na učiteli. My se přikláníme k použití autentických materiálů ve výuce, a proto v našich pracovních listech pracujeme výhradně s autentickými texty. Zaměříme se nyní na problematiku výběru textu jak obecně, tak na faktory, podle kterých jsme vybírali literární texty.

1.5 Výběr literárního textu

V současné době má učitel nepřeberné množství materiálů a textů, které může ve výuce využít. Díky těmto možnostem je ale velmi důležité, aby učitel vybíral pečlivě a zvážil různé faktory a vybral literární text, který bude nejlépe vyhovovat daným účelům. Faktorů, které ovlivňují výběr ukázky je hned několik. Bučková sem řadí autora, žánr a dílo jako hlavní faktory výběru. Dále mluví o tématu, pro který může být určitá ukázka použita v cizojazyčné výuce.³³ Hendrich se zaměřuje na faktory výběru zejména z hlediska učitele a žáka. Rozlišuje je na subjektivní a objektivní.³⁴

1.5.1 Subjektivní faktory

Výběr textu podle učitelových a žákových preferencí má nesporné motivační účinky a žáci tak mohou dosáhnout lepších výsledků, když se jim text líbí a nějak se jich dotýká. Učitel je může lépe vést, je-li mu text blízký. V našem případě vnímáme dějovou linii románu *Bídníci* jako dostatečně motivující jak pro učitele, tak pro studenty. Soudíme tak ze zkušeností autorky práce, která se v praxi setkává s pozitivní odezvou a zaujetím žáků nad příběhem *Bídníků*, který je didakticky upraven v učebnici *Amis et compagnie 2*.

³² VRAŠTILOVÁ, O., 2014, str. 75

³³ BUČKOVÁ, T., 2011/2012, str. 10-11

³⁴ HENDRICH, J., 1988, str. 125

1.5.2 Objektivní faktory

Mezi objektivní faktory Hendrich řadí jednak věk a jednak dosaženou jazykovou úroveň žáků. U mladších žáků se bude častěji objevovat literatura pro děti a mládež, zatímco u dospělých studentů pravděpodobně takové texty nenajdeme, ač se můžou tito studenti nacházet na stejné jazykové úrovni. Z toho důvodu jsme zaměřili naše pracovní listy převážně na pokročilejší jazykovou úroveň – B1.

Dále mezi objektivní faktory Hendrich zařazuje zaměření třídy a vnější okolnosti. Zde má na mysli například sociokulturní dění dané země, jako objevení se nového filmového zpracování některého díla na trhu nebo nějaké výročí.³⁵

Kyloušová uvádí také dostupnost materiálu, jako jedno z kritérií a zohledňuje například i časové možnosti výuky jako jeden z faktorů, na který by měl učitel dbát při výběru.³⁶

Při zohlednění objektivních i subjektivních faktorů by měl text být vybírán podle didaktického cíle, který si učitel vytyčí. V našem případě se jedná zejména o osvojení frekventovaných gramatických jevů v předložených literárních ukázkách. Pro shrnutí výše uvedených kritérií nám poslouží slova Vraštilové, která komentuje kritéria výběru takto: *„je to především přiměřenost věku a jazykové úrovně, přitažlivost příběhu pro žáky, co nejmenší nutná úprava původního textu, možnosti využití k prezentaci/rozvoji/podpoře jazykových prostředků a řečových dovedností, kulturní aspekt literárního textu, poselství příběhu a v neposlední řadě i fyzická dostupnost literárního díla v původní či přeložené verzi. Stranou však nesmí stát ani ochota učitele připravit text pro využití ve výuce tak, aby čas, který na přípravu vynaloží, byl zúročen efektivní prací s textem v hodině a byl přínosem pro obě strany – žáky i učitele samotného.“*³⁷

Při výběru autentického textu se samozřejmě nevylučuje používání slovníku vzhledem k výskytu neznámých jazykových prostředků, což není bráno jako negativní efekt a my sami budeme práci se slovníkem v rámci vypracovávání pracovních listů navrhopat

³⁵ HENDRICH, J., 1988, str. 125

³⁶ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 39

³⁷ VRAŠTILOVÁ, O., 2014, str. 76

(pracovní list č. 9). Ať je text vybrán za jakýmkoli účelem, student se setkává s možností prohloubit si jazykovou znalost a osvojit si jazykové prostředky.³⁸

³⁸ I my jsme při výběru vzali v potaz výše uvedené faktory. Vzhledem k tomu, že se budeme soustředit zejména na gramatické jevy jazykové úrovně B1, myslíme si, že dílo z knihovny klasické literatury je tou správnou volbou. Poskytne studentům nejen autentický zdroj textu, ale také mnoho dalších cenných informací.

1.6 Literární text a jazykové prostředky

Již jsme zmiňovali role, kterými disponuje literární text ve výuce (kap. 1.2). Literární text poskytuje mimo výše zmíněné role také možnost práce s jazykovými prostředky. Než se budeme věnovat konkrétně gramatice, která je ve středu našeho zájmu, zaměříme se na jazykové prostředky v obecné rovině.

Jazyk používaný v literárních dílech je vnímán jako „krásný jazyk,“³⁹ který využívá polysémie, důkladně vybírá slovní zásobu a syntax, které poté definují styl jednotlivých autorů. Dává tedy žákům příležitost setkat se s krásným jazykem a vzít si z něho maximum. Například Henri Besse⁴⁰ vybízí k tomu, aby byl literární text využit ve výuce mnoha různými způsoby, tj. že můžeme text využít nejen pro jeho literárně-kulturní přínos a zdokonalování se ve čtení, ale také nás vybízí pracovat s ním v rámci morfosyntaxe a sémantiky. V našem případě se jedná o jeden z hlavních cílů práce s literárním textem.

Přítomnost literárního textu ve výuce má, jak jsme již konstatovali, pozitivní vliv na rozvíjení receptivních řečových dovedností, zejména tedy čtení.⁴¹ Nesmíme ale opomenout možnost využít text ve prospěch osvojení jazykových prostředků.⁴² Hendrich chápe čtení *“jednak jako dílčí cíl výuky, jednak jako důležitý prostředek osvojování jazyka.”*⁴³ Text poskytuje čtenáři kontext, a tudíž mu dává možnost předvídat význam jednotlivých slov, chápat použití gramatických konstrukcí apod.

Hendrich přímo uvádí některé případy, jak nám může být text ku prospěchu v rámci osvojování jazykových prostředků: *“Žák poznává například polysémii (mnohovýznamovost) jednotlivých slov v plánu cizí jazyk - mateřský jazyk (srov. četné významy ang. issue) i v plánu mateřský jazyk - cizí jazyk (srov. velký - big, great, large). Seznamuje se dále s typickými cizojazyčnými slovními spojeními a konstrukcemi, s nimiž se dosud neseťkal. Některé jevy si může spontánně aspoň v receptivním aspektu osvojit.”* Plus dále ještě zdůrazňuje možnost utvrdit si pravopisné návyky jakožto důležitou součást při učení se francouzskému či anglickému jazyku.

³⁹ Ve francouzském originále „belle langue“ – PEYTARD, J., 1982

⁴⁰ BESSE, H., 1982, str. 34

⁴¹ Řečové dovednosti dělíme na produktivní a receptivní. Mezi produktivní patří dovednost mluvit a psát a mezi receptivní dovednosti se řadí poslech a čtení. Jedná se o všeobecně adoptovanou terminologii, kterou se řídí i mimo jiné Josef Hendrich, Jim Scrivener a další didaktikové.

⁴² Mezi jazykové prostředky se řadí slovní zásoba, gramatika, výslovnost a někdy také pravopis.

⁴³ HENDRICH. Didaktika cizích jazyků, str. 223

Identifikace a porozumění jazykových prostředků je podle Kylvoušové „*prvním předpokladem ke správné interpretaci textu, tj. pochopení jeho celkového smyslu.*“⁴⁴

Vzhledem k tomu, že předmětem této práce je využití literatury ve prospěch osvojování gramatiky, budeme se věnovat tomuto jazykovému prostředku podrobněji v další kapitole, ve které se zaměříme na různá pojetí výuky gramatiky, na základě kterých potom budeme navrhnout práci s pracovními listy. Jako základní prvek pracovních listů nám budou sloužit literární ukázky, a proto se budeme v následující kapitole věnovat i roli textu ve výuce gramatiky.

⁴⁴ KYLOUŠOVÁ, H., 2007, str. 21

2 GRAMATIKA A JEJÍ VYUČOVÁNÍ POMOCÍ TEXTU

V této kapitole se budeme blíže zabývat gramatikou, její úlohou v cizojazyčném vyučování a v neposlední řadě budeme zkoumat možnosti, jaké nám přináší využití literárního textu pro výuku gramatiky.

Nejprve definujeme gramatiku jako takovou, pokusíme se obhájit její explicitní přítomnost ve výuce a zařadíme ji do kontextu jazykových prostředků. Poté se budeme zabývat různými pojetími výuky gramatiky, bude nás zajímat induktivní a deduktivní způsob výuky, jejich výhody a nevýhody a zejména pak budeme zkoumat, který způsob je více nakloněn přítomnosti textu, jakožto zdroje kontextu ve výuce gramatiky. V poslední části této kapitoly se budeme věnovat otázce, zda vůbec a jakým způsobem funguje výuka gramatiky skrz kontext literárního díla.

2.1 Vymezení pojmu gramatika

Gramatika neboli mluvnice, jak ji nazývá mimo jiné i Hendrich, je „*jazykovědná disciplína, která zkoumá jazykové struktury a jejich významy.*“⁴⁵ Je to částečně disciplína, která se zabývá tím, jaké formy nebo struktury je možné v jazyce použít tak, aby dané výpovědi uživatelé jazyka rozuměli. Skládá se zejména z popisování pravidel, které řídí způsob konstrukce jednotlivých vět.⁴⁶ Harmer se ve svém pojetí gramatiky opírá o definici prezentovanou slovníkem současné angličtiny (Longman Dictionary of Contemporary English), která vnímá gramatiku jako studium pravidel, díky kterým slova mění svůj tvar a jsou kombinovaná do vět.⁴⁷ Na základě této definice vyčleňuje pojmy jako gramatická pravidla a studium těchto pravidel. Tato pravidla nám potom říkají, jak se slova mění (například při tvorbě množného čísla nebo záporu) a jakým způsobem je kombinovat do vět.⁴⁸

⁴⁵ HENDRICH, J., 1988, str. 143

⁴⁶ THORNBURY, S., 2002, str. 1

⁴⁷ V originále „the rules by which words change their forms and are combined into sentences, or the study or use of these rules“.

Dostupné z <https://www.ldoceonline.com/dictionary/grammar>.

(navštíveno 20. 2. 2018)

⁴⁸ HARMER, J., 1993, str. 1

Hendrich rozděluje gramatiku na dvě části – morfologii, jinými slovy také *tvaroslovi* a syntax, čili *větnou skladbu*. Morfologie se zabývá pravidly a modely, které jsou následovány při tvoření gramatických tvarů slov. Patří sem například vyjádření čísla nebo pádu u podstatných jmen, stupňování přídavných jmen nebo příslovcí, vyjadřování gramatických kategorií slovesa apod. Syntax se potom zabývá způsobem, jakým jsou jednotlivé lexikální jednotky kombinovány do větších celků, jaké jsou jejich různé typy a modely a jakým způsobem spolu interagují.⁴⁹

Ač je toto rozdělení často používané v odborné literatuře, přesná hranice mezi morfologií a syntaxí není jasně definovaná, protože jak uvádí Hendrich: „*morfologické vlastnosti slov se projevují v syntaktických vztazích, a naopak syntaktické vztahy determinují v určitých případech morfologickou stránku slov.*“⁵⁰

Již je zřejmé, že gramatika je jazykový prostředek⁵¹ velmi obsáhlý a do určité míry komplikovaný. Její zvládnutí trvá několik let i v jazyce mateřském a proces osvojování mluvnice a schopnost ji bez potíží použít v jazyce cizím je ještě náročnější. Je tedy nezbytně nutná existence odlišné formy mluvnice, díky níž není potřeba předkládat studentům gramatická pravidla v jejich komplexní podobě. Gramatiku v tomto případě dělíme na gramatiku vědeckou a gramatiku pedagogickou.

2.1.1 Vědecká gramatika

Vědecká gramatika si klade za cíl pojmout celý systém jako takový a podat co nejkompaktnější a nejpřesnější popis gramatiky daného jazyka.⁵² G. Helbig tuto gramatiku nazývá Gramatikou A a definuje ji jako „*imanentní systém pravidel gramatiky.*“⁵³

Hlavní pozornost v naší práci je ale věnována gramatice, se kterou se žák setkává a snaží se si ji osvojit, ideálně pak s pomocí literárního textu. Tuto gramatiku označujeme jako gramatiku pedagogickou.

⁴⁹ HENDRICH, J., 1988, str. 143

⁵⁰ Ibid. str. 143

⁵¹ „*Termínem jazykové prostředky jsou označovány čtyři dílčí roviny jazykového systému: (1) lexikální prostředky, tj. slovní zásoba, (2) gramatické prostředky, tj. mluvnice, (3) zvukové prostředky a (4) grafické prostředky.*“ (Hendrich, 1988, str. 129)

⁵² HENDRICH, J., 1988, str. 144

⁵³ CHODĚRA, R., 2001, str. 63

2.1.2 Pedagogická gramatika

Aby mohla být gramatika vyučována, musí být vědecká gramatika upravena jak kvantitativně, tak kvalitativně, aby ji studenti byli schopni pojmout. Úpravy jsou potom prováděny podle faktorů, jako jsou věk žáků, jejich mentální vyspělost, délka, intenzita a cíl studia atp.⁵⁴ Cílem této gramatiky je zprostředkovat žákovi ucelený systém tak, aby byl schopen ho pochopit a dále s ním prakticky pracovat.

Helbig zde rozlišuje tři poddruhy, a to Gramatiku B1, což je gramatika, se kterou pracuje učitel a dále Gramatiku B2, což je gramatika pro žáky. Výsledným produktem je poté Gramatika C, což je systém, který si žák opravdu osvojí.⁵⁵

H. H. Stern pak ještě dodává k již zmíněným dvěma typům gramatiky takzvanou vyučovací gramatiku. Jedná se například o učební text pro nějaký kurz.⁵⁶

My se budeme zabývat Gramatikou B2 podle výše zmíněného dělení a pokusíme se ji přiblížit žákovi pomocí literárního textu tak, aby Gramatika C byla co nejvíce blízká Gramatice B co se prezentovaných pravidel týče – jinými slovy aby si žák odnesl z výuky možné maximum.

Již nyní z našeho textu vyplývá, že gramatika má své jasně vymezené místo ve výuce a my se budeme právě této – podle nás nezbytné – části cizojazyčné výuky věnovat a pokusíme se toto místo obhájit.

2.2 Explicitní přítomnost gramatiky ve výuce

Všechny výše zmíněné druhy gramatiky implikují explicitní přítomnost mluvnice ve výuce stejně tak jako její nepostradatelnost. Ač současná didaktika většinou pracuje s gramatikou jako oddělenou složkou výuky, nebylo tomu tak vždy. Už v roce 1622 Joseph Webbe, autor učebnic ve své době tvrdil, že gramatiku není nutné se učit, že si ji člověk osvojí bez práce, pomocí čtení, psaní a mluvení skrz vybraná cvičení.⁵⁷ Od sedmdesátých let se začalo upouštět od explicitní výuky gramatiky. Učitelé se začali zabývat jinými otázkami, a to například jak se lidé učí jazyky a co chtějí jejich používáním vyjádřit.

⁵⁴ HENDRICH, J., 1988, str. 144

⁵⁵ CHODĚRA, R., 2002, str. 63

⁵⁶ Ibid. str. 63

⁵⁷ THORNBURY, S., 2002, str. 14

Podobný názor má i Stephen Krashen, aplikovaný lingvista, který se zabýval problematikou osvojování cizího jazyka. Znalost cizího jazyka podle něho může člověk získat jak učením (*learning*), tak tzv. akvizicí (*acquisition*), čili osvojením si. Podle něho jsou důsledky výuky gramatiky velmi marginální a křehké.⁵⁸ S představením komunikativního přístupu, který z těchto myšlenek vychází, tedy přišla idea, že je důležité učit funkce jazyka a využívat komunikační aktivity. Toto tvrzení se opírá o teorii, že rodilí mluvčí se také neučí gramatická pravidla a jsou schopni ovládat jazyk bez jakýchkoli potíží. Cílem výuky se tedy stává vytvoření ideálního prostředí pro komunikaci.⁵⁹ Harmer vidí výhodu komunikačních aktivit ve výuce hlavně v tom, že jsou pro studenty zábavné a motivující, plus jim dávají možnost prakticky použít naučený jazyk. Otázkou však zůstává, dodává Harmer, do jaké míry mají být tyto aktivity zařazovány do výuky. Podle něho se většina učitelů shoduje na tom, že tyto aktivity by měly tvořit jen část výuky, nikoli aby byla výuka založena výhradně na komunikačních aktivitách.⁶⁰

Oproti zastávání názoru, že výuka gramatiky neslouží k rozvoji komunikativní kompetence, tvrdí Vigner, že přítomnost gramatiky ve výuce neznamena, že vyplňování gramatických cvičení je jediná náplň výuky. Tvrdí, že znalost pravidel je ve finále velmi důležitou složkou pro bezproblémovou komunikaci v cizím jazyce.⁶¹

Už v roce 1970 Oliverius tvrdil, že „*všechny pokusy oprostít jazykové vyučování od gramatiky, fonetiky apod. zatím vždy ztroskotaly a jsou odsouzeny k ztroskotání, protože se mýjejí cílem: bez komplexního zvládnutí všech jazykových složek se nelze naučit jazyku.*“⁶²

Dnešní učebnice už se navrací k pasážím věnovaným gramatice a setkáváme se s metajazykem již od prvních lekcí na začátečních úrovních.⁶³

Thornbury uvádí několik důvodů, proč by měla gramatika tvořit významnou část výuky. Je to například fakt, že jazyk se učíme jako jednotlivé položky, což ale v určitém bodě přestane být pro komunikaci dostačující a uživatel potřebuje znát pravidla, jak ty naučené části zkombinovat pro úspěšné splnění komunikačního cíle. Dále tvrdí, že studenti, kteří se

⁵⁸ THORNBURY, S., 2002, str. 14, 19

⁵⁹ HARMER, J., 1993, str. 4

⁶⁰ Ibid. str. 6

⁶¹ VIGNER, G. 2004, str. 9

⁶² OLIVERIUS, Z. F., 1970, str. 57

⁶³ VIGNER, G. 2004, str. 117

neučí gramatiku, ale její znalost získají implicitně, mají tendenci přestat se lingvisticky vyvíjet a začít „fosilizovat“ v jazyce mnohem dříve, než ti, kteří se s gramatikou setkávali pravidelně ve výuce. Dalším důvodem je schopnost uvědomování si gramatických struktur v praktickém jazyce díky předchozímu vyučování. Toto uvědomování si Schmidt označuje za jakousi prerekvizitu pro osvojování jazyka. Další velkou výhodou, kterou set gramatických pravidel nabízí, je možnost jazyk uspořádat do uchopitelného systému a vytvořit tak jasný syllabus.⁶⁴

Brown vyzdvihuje přítomnost gramatiky jako velmi důležitou součást výuky za předpokladu, že jednotlivé techniky mají následující vlastnosti:

- Důraz musí být kladen na kontext a na smysluplnost.
- Vyučovaná gramatika by měla přímo směřovat ke komunikativním cílům, kterých studenti chtějí dosáhnout.
- Aktivity by měly podporovat jak přesnost, tak plynulost projevu.
- Studenti by neměli být zaplaveni jazykovědnou terminologií.
- Aktivity by měly být pro studenty vnitřně motivující.⁶⁵

Právě těmito vlastnostmi podle nás disponuje práce s literárním textem, když ho využijeme jako odrazový můstek pro výuku gramatiky.

My se přikláníme k Brownovi a k Harmerovi a souhlasíme s jeho tvrzením, že komunikativní kompetence může být dosažena skrz komunikaci a že gramatika je nedílná část výuky, díky které je tato komunikace přirozená a bezproblémová. Jak uvádí Vigner – osvojení gramatiky by tedy neměl být cíl cizojazyčného vyučování, ale jeho cesta.⁶⁶

Právě uvedené důvody podtrhují naše přesvědčení, že gramatika má své nezastupitelné místo v cizojazyčné výuce a že rozvoj gramatických znalostí pomocí literárního textu je možný. Nyní se zaměříme na problematiku vlastního vyučování gramatiky, tedy na jednotlivé přístupy, kterými můžou vyučující výuku pojmout.

⁶⁴ THORNBURY, S., 2002, str. 15-17

⁶⁵ BROWN, H. D., 2000, str. 363

⁶⁶ VIGNER, G., 2004, str. 128

2.3 Přístupy k výuce gramatiky

Každý učitel má několik možností, jak s mluvnicí ve svých hodinách pracovat. Způsobů, jak přistupovat k výuce gramatiky je hned několik.⁶⁷ My se budeme v naší práci zabývat induktivním a deduktivním přístupem, což je jedno z nejfrekventovanějších pojetí gramatiky, kterým se didaktici⁶⁸ zabývají.

Naším hlavním zájmem je zjistit, jestli je v rámci těchto přístupů možná práce s literárním textem. Nakonec se pokusíme zjistit, který z nich má lepší predispozice, dá-li se to takto rozlišit, pro efektivní práci s literárním textem.

2.3.1 Deduktivní přístup

Deduktivní přístup spočívá v předkládání gramatických pravidel na prvním místě. Jakmile je žákům zprostředkován lingvistický výklad, následuje několik cvičení, kde se snaží žák právě naučená pravidla použít a osvojit si tak jejich znalost.

Thornbury⁶⁹ uvádí jak výhody, tak nevýhody tohoto přístupu. Hlavní výhodou je podle něho časová nenáročnost. Pravidla jsou jednoduše vysvětlena a poté aplikována, učitel tedy nemusí trávit dlouhý čas snahou přimět žáky extrahovat si dané pravidlo z příkladů, jako tomu je v případě induktivního přístupu. Navíc je pro učitele výhodné, že může osvětlovat problémy tak, jak se v hodině vynoří a nemusí všechno předpokládat dopředu a připravovat podle toho materiály. Pro studenta je tento přístup výhodný v tom, že předkládá pravidla podle jeho očekávání a představuje logický a ucelený systém, což mohou ocenit zejména analyticky uvažující studenti.

Nevýhodou však je nutná znalost metajazyka, což je často vetující záležitost pro mladší studenty, kteří nerozumí ani pojmům jako „podmět,“ „přísudek,“ „inverze“ apod. Tento přístup pak tedy podle Thornburyho podporuje studenty k přemýšlení nad jazykem jako nad souhrnem pravidel a vede je k názoru, že naučení se jazyka je pouze o osvojení si pravidel. Dalším negativním znakem tohoto přístupu je dominantní pozice učitele

⁶⁷ K jinému pojetí gramatiky: Batstone (1994) například rozlišuje vyučování gramatiky zaměřené na proces (zaměřuje se na gramatiku rozmístěnou v kontextu, jedná se tedy o komplexnější způsob pojmání pravidel) vs. vyučování gramatiky zaměřené na produkt (vyučování zaměřené na izolované části mluvnic).

⁶⁸ Například Vigner, Thornbury, Brown

⁶⁹ THORNBURY, S., 2002, str. 30

ve výuce. Učitel prezentuje pravidlo a poté řídí žáky v jeho aplikaci. Student má tedy minimální možnost participace v procesu učení.

Co se přítomnosti textu týče, může sloužit jako názorná ukázka užití pravidel v kontextu, ale v rámci tohoto přístupu se student s textem setkává až tehdy, kdy má za sebou učitelův gramatický výklad. Během tvorby našich pracovních listů jsme vycházeli z předpokladu, že student ještě daný gramatický jev nezná, proto v našem případě nepředpokládáme učení gramatických pravidel podle již zmíněných postupů deduktivního přístupu. Hlavním důvodem je již zmíněná pasivita studenta. Aktivní spolupráce studenta při učení se je hlavním pozitivem induktivního přístupu.

2.3.2 Induktivní přístup

V rámci induktivního přístupu ve výuce gramatiky se nejprve student setkává s prakticky aplikovaným pravidlem, jež ještě nezná, skrz učitelem vytvořené příkladové materiály. Úkolem studenta je vyvodit si z těchto příkladů dané pravidlo a poté ho samostatně správně používat. Student buď dojde sám ke kýženému pravidlu, které explicitně vyjádří, nebo ho „jen“ pochopí a pravidlo je implicitně vryto do jeho paměti.⁷⁰ Mezi zastánce tohoto přístupu patří mimo jiné již dříve zmiňovaný Stephen Krashen. Induktivní přístup totiž do určité míry imituje způsob, jakým se jedinec učí svůj mateřský jazyk. Tím, že se s ním pravidelně setkává, si osvojí pravidla tak, že je umí správně použít, aniž by mu byla nejdříve prezentována v ucelených částech.⁷¹

Velkou výhodou induktivního přístupu je, jak jsme již zmiňovali, vysoká aktivita studentů v procesu učení. To je jeden z hlavních důvodů, proč se budeme snažit vést studenty tímto způsobem i v rámci práce s pracovními listy. Navíc si studenti můžou vytvořit vlastní mentální koncept dané gramatiky tak, by jim lépe zapadal do jejich dosavadních představ a vědomostí. Extrahovaná pravidla jsou tak jasnější a lépe zapamatovatelná. Tomu také přispívá vyšší kognitivní náročnost pro studenty při takovém způsobu učení.⁷² Brown poukazuje ještě také na vyšší možnost komunikovat v jazyce, protože výuku netvoří

⁷⁰ VIGNER, G. 2004, str. 124

⁷¹ KRASHEN, S., 1981

⁷² THORNBURY, S., 2002, str. 54

předkládání a vysvětlování pravidel na prvním místě, což má posilovat vnitřní motivaci u studentů ve výuce.⁷³

V tomto případě nám může k motivaci dopomoci právě vhodně zvolený kontext, díky kterému se studenti budou gramatiku učit. Induktivní přístup může plně čerpat z přítomnosti literárního textu ve výuce gramatiky, protože nám slouží jakožto motivující zdroj kontextu pro jazykovědné bádání studentů.

Nevýhodou však zůstává množství času a energie strávené nad uvažováním nad gramatikou. Studenti pak můžou vnímat osvojování gramatických pravidel jako hlavní cíl cizojazyčného učení. Čas vynaložený na vyvození pravidel je pak často na úkor času, který by měl být věnován praktickému využití jazyka. Mimo jiné také hrozí, že student pravidlo špatně pochopí, nebo ho pochopí v příliš úzkém/širokém měřítku. Když pomíneme vysokou náročnost přípravy pro učitele, kterou Harmer také uvádí, velkým problémem v tomto způsobu výuky zůstává zejména fakt, že studenti na něho nejsou zvyklí a dělá jim tudíž potíže aktivní participace při procesu učení, protože se v předchozím cizojazyčném učení setkávali se systémem, kdy jim bylo gramatické pravidlo jednoduše prezentováno.⁷⁴

Než se budeme zamýšlet nad preferencemi mezi oběma přístupy v rámci užití textu – což už jsme z části zmínili, následující tabulka nám přehledně shrne jejich charakteristiky:

Tab. 1: Shrnutí: deduktivní a induktivní metoda

Deduktivní přístup	Induktivní přístup
gramatika je podávána explicitně	gramatika je poznávána implicitně
gramatika je vyučována a procvičována skrze vzorové příklady a situace	žáci se učí gramatiku skrze situace, ve kterých se s gramatikou setkávají
gramatika je zakořeněna v typových větách a textech	žáci gramatická schémata analyzují, uvědomují si je, zvnitřňují a napodobují je
gramatika je představována a užívána systematicky a lineárně	nové poznatky navazují na ty předchozí, vědomosti se stále rozšiřují
znalost gramatiky je testována systematicky	znalost gramatiky je hodnocena jako

⁷³ BROWN, H. D., 2000, str. 365

⁷⁴ THORNBURY, S., 2002, str. 55

	součást žákova jazykového projevu
učitel má plnou kontrolu	učitel je průvodcem a klade zodpovědnost na žáka
gramatika má podobu abstraktní, stanovenou, strukturovanou a orientovanou na formu	gramatika je nečleněný systém, který je vyvozován a zůstává zakořeněný

Zdroj: Martínková, 2016

Otázku, který přístup je přínosnější v cizojazyčné výuce si položili i quebečtí didaktici⁷⁵, kteří porovnali výsledky dvanácti studií na toto téma. Za předpokladu, že se nejedná pouze o intuitivní induktivní učení (*approche inductive intuitive*), ale o tzv. *approche inductive de dévoilement*, výsledky ukazují vyšší účinnost induktivního přístupu. Autoři se však domnívají, že správné vyučování gramatiky nezávisí na jasném vymezení těchto přístupů a že učitel by měl uzpůsobit svoje vyučování zejména podle potřeb a požadavků studentů, které má. Občasná kombinace obou přístupů podle nich nemusí být vždy negativní záležitost.

Naproti tomu Vigner (který také tvrdí, že oba přístupy by se měly vzájemně spíše doplňovat, než se proti sobě vymezovat) ale uvádí, že v případě, kdy student přichází s deduktivní zkušeností z předchozího učení, bude spíše preferovat tento přístup i nadále.⁷⁶

Vigner se také vyjadřuje ke kognitivním schopnostem studentů. Říká, že někteří preferují přesná vysvětlení a explicitní přítomnost gramatického pravidla pro jeho následné správné použití, zatímco jiní studenti mají radši naopak intuitivní osvojení si daných pravidel a nepotřebují se s nimi přímo setkávat, protože jsou schopni naučit se je používat i bez metalingvistických prvků.⁷⁷

My souhlasíme s těmito tvrzeními, a ač naše preference směřují k induktivnímu přístupu ve výuce gramatiky, myslíme si, že pokud studenti preferují deduktivní přístup, výuka by měla obsahovat i tyto prvky. Primárně je ale podle nás žádoucí vést studenty k samostatnosti a odpovědnosti za své učení. Nelpíme tedy na striktním následování

⁷⁵ Vincent, F., Dezutter, O. & Lefrançois, P. (2013). Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?. Québec français, (170), 93–94.

⁷⁶ VIGNER, G., 2004, str. 130

⁷⁷ Ibid. str. 20

technik induktivního přístupu. Budeme se snažit práci s textem vést tak, aby se studenti sami účastnili vyvozování gramatického pravidla a byli tak aktivně účastni svého učení.

Jak induktivní, tak deduktivní přístup dokáže bohatě čerpat z nabídky aktivit, které nám přináší přítomnost textu ve výuce. Práce s textem je nezbytná součást cizojazyčného vyučování a my se nyní zaměříme na to, jakým způsobem nám může být prospěšný text, když s ním pracujeme v rámci gramatického vyučování.

2.4 Role textu ve výuce gramatiky

Využití textu při výuce gramatiky je jedna z technik, kterou učitel může zvolit. Ačkoli se jazyk většinou učí v rámci jednotlivých vět, v reálných situacích se s jednotlivými větami zřídka setkáme. Jazyk používáme skrz komplexní úryvky jak mluveného, tak psaného textu. Důvodů, proč zařadit text do výuky gramatiky, je hned několik. My si je zde rozdělíme do lingvistické a do psychologické podkategorie.

2.4.1 Výhody přítomnosti textu ve výuce gramatiky z lingvistického hlediska

Reálně používaný jazyk se jen velmi zřídka objevuje v rámci jednotlivých slov nebo jednotlivých vět.

Podle Vignera je důvod pro využívání textů ve výuce gramatiky ten, že cílem výuky je recepce a produkce ne pouze izolovaných vět, ale komplexnějších struktur, které také obsahují několik gramatických jevů a ne pouze jeden, který se student zrovna učí. K tomuto účelu je práce s textem ideální, jelikož nabízí možnost setkání se s několika gramatickými prostředky najednou.⁷⁸

Velkou výhodou, kterou nám text přináší, je kontext. Jednotlivá slova mohou mít hned několik významů, pokud jsou prezentována izolovaně, a proto je často znalost kontextu nezbytná pro jejich správné pochopení. To samé platí i v případě věty. Bez kontextu můžeme jen těžko odhadnout její přesný význam.

Thornbury rozlišuje tři druhy kontextů, které mohou studentovi pomoci pochopit zamýšlený význam. Prvním z nich je **kontext okolního textu**. Jedná se o text, který

⁷⁸ VIGNER, G, 2004, str. 133
srov. Thornbury, S., 2002, str. 72

obklopuje část, které se snažíme porozumět a dává tak význam jednotlivým jazykovým položkám. Druhým je pak **situační kontext**, který nám dává například informaci o rolích a vztazích jednotlivých mluvčích, případně způsob komunikace (jedná se o veřejnou poznámku, dopis nebo nahranou zprávu?). Třetím typem je pak **kulturní kontext**, který nám zprostředkovává informaci o kulturním pozadí textu. Nedostatečné porozumění kulturních zvyklostí může zásadně ovlivnit správné pochopení významu textu. Všechny tyto typy kontextů nám přispívají k co nejpřesnějšímu pochopení významu uvedeného textu a jeho jednotlivých jazykových jednotek.⁷⁹

Na závěr se přesuňme z lingvistických důvodů, proč pozitivně vnímáme využívání textu ve výuce k důvodům psychologickým.

2.4.2 Výhody přítomnosti textu ve výuce gramatiky z psychologického hlediska

Výuka gramatiky je pro studenty často stresující záležitostí. Už před představením nového gramatického jevu jsou často studenti nejistí a automaticky předpokládají, že nově předkládané učivo bude náročné a těžko zvládnutelné. S touto problematikou by měly bojovat nové alternativní a zajímavé metody.⁸⁰

V případě, že studenti nezúčastněně vyplňují cvičení, která jsou vzdálená jejich zájmu a realitě, dochází k poklesu jejich nadšení, vnitřní motivace je nízká a mají malou chuť spolupracovat, protože plní úkoly bez jakýchkoli emocí a jsou u toho příliš pasivní.⁸¹

Literární text nabízí studentovi příležitost soustředit se na význam textu a jeho pochopení a samotná gramatika, ač je její zvládnutí v našem případě primárním cílem práce s textem, nebere studentovi veškerou energii. Student může najít motivaci ke studiu právě skrz literární text. Emoce rozhodují o tom, „*co je pro jedince významné a co méně, třídí informace na zajímavé a nezajímavé, spoluurčují chování a jednání a modelují hodnotovou orientaci a postoje.*“⁸² Osvojování gramatiky skrz literaturu se zdá být pro studenty velmi

⁷⁹ THORNBURY, S., 2002, str. 70-71

⁸⁰ JANÁČKOVÁ, P., 2007, str. 172-174

⁸¹ JANÍKOVÁ, V., 2011, str. 79

⁸² Ibid. str. 79

motivující a přínosné a mezi studenty samotnými se ukázalo býti preferovanějším způsobem výuky.⁸³

Věříme, že vhodně vybraný literární text, který studenty zaujme, může v rámci osvojování gramatiky přinést výrazná pozitiva nejen jakožto komplex jazykových jednotek a zprostředkovatel kontextu, ale zejména jako motivační složka pro učení díky tomu, že zapojuje do procesu emocionální složku jedince. Vezmeme-li v úvahu pojem uvedený Nakonečným – „citová paměť,“ můžeme tak i předpokládat, že se studentovi budou vybavovat lépe informace, jejichž učení bylo doprovázeno emociogenními zážitky.⁸⁴

Nyní nám tedy nezbývá nic jiného, než vybrat pro studenty dostatečně motivující literární text, který by bylo vhodné využívat pro výuku gramatiky.

Francouzská literatura nabízí nepřehledné množství kvalitních literárních děl a učitel má tak obrovské možnosti výběru. V naší práci jsme se rozhodli omezit náš zájem pouze na jedno literární dílo, protože se domníváme, že touha využít větší množství děl během výuky gramatiky by vyústila ve velmi časově náročnou snahu učitele přibližovat literární kontext studentům. Vzhledem k tomu, že studenti mohou jen těžko ovládat znalost francouzské literatury na takové úrovni, představování autora a díla by bylo každou gramaticky zaměřenou lekci naprosto nezbytné a s velkou pravděpodobností by studenti ani nedokázali pojmout jak literární, tak gramatickou informaci, kterou by se jim učitel snažil předat. V případě, že bude učitel vycházet vždy pouze z jednoho románu, tedy stejný autor, stejné postavy, stejná zápletky, student se bude lépe orientovat a bude již mít vybudované nějaké postoje, se kterými bude vstupovat do procesu učení.

V rámci této práce jsme se rozhodli vybrat román *Bídníci*⁸⁵, jakožto jeden z nejznámějších románů Victora Huga. Následující kapitolu proto věnujeme právě tomuto literárnímu dílu.

⁸³ ŠLAMPOVÁ, Z., 2009, str. 86

⁸⁴ NAKONEČNÝ, M. 2000, str. 79

⁸⁵ V originálním znění: *Les Misérables*

3 ROMÁN BÍDNÍCI A JEJICH VYUŽITÍ V DIDAKTICE

V této kapitole se budeme věnovat už konkrétnímu literárnímu textu, který jsme sami vybrali jakožto podklad pro výuku gramatických prostředků. V první části kapitoly odůvodníme, proč jsme si vybrali zrovna Bídňíky jakožto zdroj textů pro naše pracovní listy a pak už se zaměříme na dílo samotné, konkrétně tedy na to, jak – a jestli vůbec – se objevuje téma Bídňíků v učebnicích francouzského jazyka a také na to, jakým způsobem je toto dílo zpracováváno jakožto didaktický materiál mimo jazykové učebnice.

3.1 Odůvodnění výběru

Román Bídňíci patří beze sporu mezi nejvýznamnější díla francouzské literatury. Už od roku 1865 se setkává s veřejným úspěchem. Jedná se o dílo, které by se mělo objevovat ve výuce vedle dalších jmen jako Honoré de Balzac nebo Alexander Dumas.⁸⁶ Jedno z nejcennějších období pro francouzskou literaturu je devatenácté století, kdy vznikaly opravdové literární skvosty – jak romantické, tak realistické a později i naturalistické. Při výběru díla jsme se tedy rozhodli zaměřit se právě na toto období. Vzhledem k tomu, že v hodinách jazyka není tolik prostoru pro výuku literatury, devatenácté století zejména by podle nás mělo být studentům přiblíženo.

Důvodů, proč jsme vybrali právě tento román mezi ostatními, je hned několik. Bídňíci jsou velmi známý a veřejností oblíbený román díky několika velmi úspěšným filmovým adaptacím a muzikálu z roku 1980⁸⁷. Nemusíme tedy po studentech požadovat rozsáhlou četbu pro to, aby se orientovali v kontextu, ale můžeme jim složitý děj přiblížit pomocí filmového plátna.

Dalším důvodem, proč jsme zvolili Bídňíky, je různorodost postav, které Hugo představuje. Zde vidíme obrovský potenciál pro to, aby si studenti vytvořili vlastní, emočně zabarvený postoj⁸⁸ k jednotlivým postavám a našli si své vlastní sympatie a antipatie. V pracovních listech se pak studenti seznámí například s příběhem Eponiny

⁸⁶ GALLUZZO-DAFFLON, R., 2013.

<http://journals.openedition.org/pratiques/3827> ; DOI : 10.4000/pratiques.3827
navštíveno 2. 4. 2018

⁸⁷ Les Misérables (1998), režie: Bille August

Les Misérables (2000), režie: Josée Dayan

Les Misérables (2012), režie: Tom Hooper

Muzikál Bídňíci (1980, režie (ČR): Petr Novotný, hudba: Claude-Michel Schönberg, libreto: Alain Boublil

zdroj: <http://www.muzikalbidnici.cz/> navštíveno dne 17. 4. 2018

⁸⁸ Pozitivnímu přínosu přítomnosti emocí jsme se věnovali v kap. 2.4.2.

(pracovní list č. 3), která zachránila život Mariovi. Zde očekáváme kladné hodnocení její postavy – narozdíl od Javerta, se kterým se studenti setkají v pracovním listu č. 10.

Při výběru jsme vzali v potaz i fakt, že *Bídníci* jsou částečně i historický román, takže studenti během studia a učení se gramatickým prostředkům získají představu, jak vypadala revoluční Francie v devatenáctém století. Díky tomu získávají znalosti ze sociokulturního prostředí francouzského jazyka, což vnímáme jako velké pozitivum.

Dále je také důležité zmínit, že *Bídníci* jsou velmi rozsáhlý román, co se množství textu týče, což nevnímáme jako negativní jev, protože se nechystáme se studenty číst celou knihu stránku po stránce, a proto nám zde nehrozí jak časová náročnost, tak silná demotivace studentů nad obsáhlostí románu. Naopak můžeme pozitivně čerpat z toho, že množství textu nám nabízí větší možnost výběru, a i když se budeme snažit vyhnout se příliš jazykově složitým pasážím, stále máme na výběr opravdu velké množství jazykového materiálu, který nám umožňuje vybrat úryvky tak, abychom zůstali u autentického textu. Složitost a komplexnost dějové linie navrhujeme studentům přiblížit, jak již bylo zmíněno, pomocí filmové adaptace. Vybrané ukázky nám pak budou sloužit jako odrazový můstek pro učení se gramatiky.

Co se týče jazykové stránky knihy, jsme si vědomi toho, že román byl napsán velmi vzdělaným člověkem žijícím v devatenáctém století, tudíž se ne vždy jedná o současně používaný styl vyjadřování.⁸⁹ Máme na mysli složitost vyprávění některých pasáží, užívání *langage soutenu* a vysokou koncentraci pro studenty neznámých jevů jako například *le passé simple*. Naším cílem bude vybírat úryvky vhodně tak, aby nedošlo ke studentově demotivaci způsobené přílišnou jazykovou náročností ukázek. Vybrané ukázky nám budou sloužit jako výchozí text pro práci ve prospěch osvojení si gramatických pravidel. Student by měl na základě nich pochopit daná pravidla, nikoli se snažit imitovat autorovu stylistiku z devatenáctého století. V okamžiku, kdy učitel vybírá vhodné dílo primárně pro rozvoj čtecí dovednosti, je na místě uvažovat nad současnou tvorbou. Náš cíl je ale osvojení si gramatických pravidel a zároveň rozvoj kulturní a sociální kompetence (rozšíření obzoru

⁸⁹ Od roku 1850 se ustálila forma moderní francouzštiny, která se používá i dnes.

Zdroj: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm
navštíveno 14. 4. 2018

v originále: „*Progressivement, vers 1850, se fixe la norme moderne du français: la prononciation de la bourgeoisie parisienne s'étendit à toute la France, expansion facilitée par la centralisation et le développement des communications (chemin de fer, journaux). Le français était devenu une langue codifiée et normalisée, respectée.*“

studentů v rámci historie a literatury) plus mnoha dalších, tak věříme, že se nám podaří vybrat pasáže vhodně tak, aby byla četba úryvků z klasiky pro studenta v maximálně ohledech přínosná.

Ke všem výše zmíněným objektivně posuzovaným kritériím je dále nutno dodat, že *Bídníci* jsou román veřejností velice oblíbený a subjektivní preference učitele je také něco, co může pozitivně ovlivňovat vyučovací proces.

Hugovy *Bídníky* považujeme za klenot ve francouzské literatuře a o jeho důležitosti mimo jiné svědčí i výskyt tohoto tématu v didaktických materiálech, se kterými učitelé francouzského jazyka pracují. V následující podkapitole se budeme věnovat právě těmto materiálům.

3.2 Bídníci pro didaktické účely

Současný trh nabízí nespočetné množství výukových materiálů. Vzhledem k těmto širokým možnostem jsme museli vybrat pouze některé z nich⁹⁰ a zaměřili jsme se na to, jestli vůbec a případně jakým způsobem pracují s románem *Bídníci*. Zkoumali jsme jak jazykové učebnice, tak i didakticky upravený příběh v rámci tzv. zjednodušené četby, která je studentům dostupná. Zajímalo nás, jestli se jedná o román často se vyskytující v těchto materiálech, či nikoli.

3.2.1 Jazykové učebnice

Po analýze několika jazykových učebnic⁹¹ jsme našli zmíněné *Bídníky* zastoupené pouze třikrát, z toho jednou se jednalo opravdu pouze o zmínku v seznamu deseti nejlepších knih z francouzské literatury – román *Bídníci* byl na prvním místě⁹². Níže uvádíme ty tituly, které s touto knihou pracují, a představujeme způsob, jakým ji využívají.

Amis et compagnie 2

Učebnice *Amis et compagnie* vydávané nakladatelstvím CLE International se objevují ve čtyřech úrovních obtížnosti. Úroveň jazyka druhého dílu (*Amis 2*) se pohybuje mezi úrovní A1 a A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Učebnice je

⁹⁰ Vybírali jsme podle dostupnosti materiálů, žádná užší kritéria u výběru nehrají roli.

⁹¹ Abecedně: *Alors? 2*, *Alter Ego 2-3*, *Amis et compagnie 1-3*, *Belleville3*, *Campus 3*, *Connexions 2-3*, *Echo A2*, *B1*, *Espaces 2*, *Et toi? 2*, *Extra! 2-3*, *Festival 3*, *le Kiosque 2*, *Libre Echange 1-2*, *Panorama 2-4*, *Texto 2*, *Version originale 1-3*, *VITE et BIEN 1-2*

⁹² *Alter Ego 2*, Hachette FLE, 2006, str. 157

rozdělena do dvanácti lekcí (unités), které jsou dále děleny na čtyři části (leçons). Čtvrtá část každé lekce má formu komiksu a vypráví postupně příběh Bídníků v průběhu celé učebnice. Studenti se tedy setkávají s příběhem, který je postupně odkrýván v průběhu delšího časového úseku.

Co se týče samotného textu, jedná se o text neautentický, zjednodušený do krátkých dialogů na úrovni A1-A2. Na každé dvoustránce komiksu můžeme v dialozích najít jazykové prostředky právě probírané v uzavírané lekci.

Pro představu uvádíme v příloze této práce část komiksu ze třetí lekce, kde se studenti učí přídavná jména a tvoření jejich ženských forem.

Le Kiosque 2

Le Kiosque je jazyková učebnice vydávaná nakladatelstvím Hachette FLE ve třech jazykových úrovních od úplných začátečníků až po úroveň A2 podle SERRJ. Každá lekce je rozdělena do sedmi částí (např. *oral, écrit, atelier langue, communiquer* etc.) Část označená „civilisation“ představuje studentům v rámci šesté lekce některá významná díla francouzské literatury a jejich autory. Zde je mimo jiné (*Le Petit Prince, Les Trois Mousquetaires* apod.) věnován malý prostor i Bídníkům, konkrétně pak představení postavy Cosetty v krátkém odstavci.⁹³

Z učebnic, se kterými jsme měli možnost se setkat, jsou pouze dvě výše zmíněné ty, které nějakým způsobem představují studentovi příběh Bídníků. Victor Hugo jako takový má ale svůj prostor ve více učebnicích, jako například v *Belleville 3*, kde je uvedena část jeho diskurzu z 21. 8. 1849 (Mírový kongres)⁹⁴. Dále potom studenty seznamuje s Hugem učebnice *Extra!* ve druhém díle, kde je představen jakožto autor světově známých a několikrát adaptovaných románů *Bídníci* a *Chrám Matky Boží v Paříži*⁹⁵. Naopak studenti učící se podle učebnice *Libre Echange* se setkávají s Victorem Hugem jakožto autorem básní a mají možnost pracovat s jeho básní *Oceano nox*⁹⁶. Učebnice *Panorama 2* uvádí také Hugovu báseň, konkrétně se jedná o *Demain dès l'aube*.⁹⁷

⁹³ *Le Kiosque*, Hachette FLE, 2007, str. 83

⁹⁴ *Belleville 3*, CLE International, 2005, str. 100

⁹⁵ *Extra! 2*, Hachette FLE, 2002, str. 38-39

⁹⁶ *Libre Echange*, Fraus, 1995, str. 226

⁹⁷ *PANORAMA 3*, CLE International, 1997, U7

Ač vidíme, že některé učebnice s tématem Bídníků pracují, nejedná se o často se vyskytující fenomén. Nutno dodat, že literárně zaměřená témata jsou ve většině učebnic velmi marginálním jevem. V případě, že si učitel přeje věnovat více prostoru literatuře, může sáhnout po doplňkových materiálech, jako například knize *Littérature progressive du français*, která ve svém vydání pro středně pokročilé studenty (niveau intermédiaire) nabízí úryvek ze třetí knihy Bídníků a set cvičení týkající se rozboru textu. Ukázka je k nalezení v příloze této práce.

Z četnosti výskytu příběhu Bídníků v jazykových materiálech tedy vyvozujeme, že se nejedná o téma, které by bylo využíváno příliš často ve výuce. Učebnice *Amis et compagnie* a *Le Kiosque* nás utvrzují v názoru, že námi vybraná kniha má didaktický potenciál a že patří do kánonu titulů, které by měly být studentovi francouzského jazyka přiblíženy. Zbylé učebnice, které z této knihy nečerpají, nám na druhou stranu dodávají naději, že se nejedná o všudypřítomné klišé a že použití tohoto tématu může být tedy pro studenty něčím novým, obohacujícím a motivujícím.

Následně budeme věnovat pozornost tématu Bídníků v rámci zjednodušené četby pro studenty francouzského jazyka.

3.2.2 Zjednodušená četba

Fenomén zjednodušené četby jsme již zmiňovali v předchozích kapitolách (1-3), kdy jsme řešili způsob, jakým jednotlivé metody pracují s textem. Již tedy víme, že současná didaktika zaujímá spíše negativní postoj k této formě zpracovávání literárních děl na rozdíl například od metody SGAV. Přestože se tedy jedná v podstatě o přežitou záležitost, současný trh nabízí mnohá zpracování románu Bídníci.

Hugův příběh má potencionální čtenář k dispozici v několika jazykových úrovních, které se liší jak délkou, tak počtem použitých slov a náročností větných konstrukcí. Nakladatelství Hachette například vydává příběh Bídníků ve čtyřech úrovních – A1-B2. Příliš složité výrazy v rámci uvedené úrovně jsou vysvětleny v poznámkách pod čarou a knihy obsahují také cvičení na porozumění textu.⁹⁸ Knihy pak mohou být také doprovázeny audio nahrávkou. Další nakladatelství, které takto vydává příběh Bídníků je

⁹⁸ <https://www.amazon.co.uk/Miserables-Lecture-facile-1/dp/2011552427>
navštíveno 13. 3. 2018

CLE International, které uvádí na trh verzi pro úroveň A2, která obsahuje 1200 slov.⁹⁹ Naopak nakladatelství Pierre Bordas et fils nabízí verzi upravenou pro jazykovou úroveň B2, která by neměla přesáhnout 1800 slov.¹⁰⁰

Jak tedy vidíme, čtenář, který ještě neovládá francouzský jazyk dostatečně na to, aby mohl číst samotného Huga, má mnoho možností, jak se setkat s příběhem Bídníků a zároveň tak pracovat na zlepšování schopnosti porozumění textu ve francouzském jazyce. Bohužel ale tímto přichází o možnost poznat velikost a významnost Hugova díla, která se skrývá právě v autentickém textu. Má-li čtenář zájem o četbu klasiky a brání mu v tom jazyková bariéra, doporučujeme pak sáhnout po překladu do mateřského jazyka, který sice také není autentickým textem, ale – na rozdíl od tvůrců zjednodušené četby – je co nejdělejší verzí originálu primární cíl překladatele.¹⁰¹

Nakonec je nutno zmínit, že pokud učitel nemá zájem předkládat svým studentům neoriginální text a hledá jednodušší pojetí Bídníků v rámci autentického textu, má k dispozici díky nakladatelství Hachette publikaci *Les Misérables, Victor Hugo, extraits*¹⁰², která nabízí autentické Hugovy úryvky, plus vysvětlující poznámky a otázky k rozboru.

My souhlasíme se současným pojetím didaktiky a jejím preferencím vůči autentickému textu a stejně jako právě zmíněná publikace i my budeme pracovat s úryvky z originálního díla, na kterých se budeme snažit demonstrovat jednotlivé gramatické jevy.

V prvních dvou kapitolách jsme se věnovali problematice literárního textu a gramatiky ve výuce po teoretické stránce. Ve třetí kapitole jsme pak řešili výběr konkrétního literárního díla, ze kterého budeme čerpat ukázky do našich pracovních listů. Díky těmto informacím již můžeme přistoupit k praktické části této práce, kde se pokusíme zkombinovat již zmiňované teoretické poznatky ve prospěch pracovních listů, které poskytnou studentům příležitost čerpat pozitiva jak ze čtení autentického textu ve výuce, tak z induktivní výuky gramatických jevů najednou.

⁹⁹ <https://www.cle-international.com/les-miserables-niveau-2a2-lectures-cle-en-francais-facile-livre-2eme-edition-9782090318876.html>

navštíveno 13. 3. 2018

¹⁰⁰ <http://www.elionline.com/eng/book-details?2741/francais-fle/lectures/grands-adolescents-adultes/b2/les-miserables>

navštíveno 13. 3. 2018

¹⁰¹ Do českého jazyka přeložili: Vincenc Vávra Haštalský, Marie Majerová nebo Zdeňka Pavlousková

¹⁰² HUGO, V., BOUCHARD-LESPIGNAL, M., RÉAUTÉ, B., Hachette, 2005.

4 PRACOVNÍ LISTY VYTVOŘENÉ NA ZÁKLADĚ ROMÁNU – BÍDNÍCI

Pracovní listy, které vychází z úryvků z románu Bídničci a jejichž cílem je podpora studia a zopakování gramatiky na základě literární ukázky, se nachází v přílohách této práce. V této kapitole budeme jednotlivé listy představovat a věnovat se jejich metodologickému rozboru. Nejprve se zaměříme na cíl pracovních listů, a poté obecně představíme jejich strukturu a způsob, jakým předpokládáme, že s nimi bude nakládáno. Poté se už budeme věnovat konkrétním pracovním listům a jejich didaktickému využití v hodinách francouzského jazyka.

4.1 Cíl pracovních listů

Cílem vytvořených pracovních listů je pokud možno induktivním způsobem seznámit studenty s vybranými gramatickými jevy a zároveň jim přiblížit román Bídničci. Hlavní myšlenkou je vzdělat studenty v oblasti literatury a naučit je přemýšlet hlouběji nad literárním dílem, zatímco jejich hlavní pozornost bude v rámci práce s ukázkami soustředěna na gramatické jevy, které podle ŠVP musí ovládat.

Většinou se jedná o gramatické jevy, které by měl ovládnout student na jazykové úrovni B1, protože si myslíme, že na této úrovni je ideální spolupracovat s takovou knihou, kterou jsme vybrali (důvody výběru jsme uvedli v kap. 3.1). Vzhledem k rozsahu práce a množství gramatických jevů nebylo možné všechny zpracovat. Proto předkládáme pouze vybrané z nich a věříme, že pokud učitel má zájem na využívání literárních ukázek i ve prospěch těch zde neuvedených, využije námi vybrané ukázky pro tyto účely, případně si vybere vlastní úryvky. Román Bídničci nabízí velké množství didakticky využitelného textu.

Každý pracovní list pracuje s jiným gramatickým jevem, k němuž jsme vybrali ukázkou z knihy, která se nám hodí nejen jazykově, ale také obsahově.

Komplexní obraz ukázek, které představujeme, by měl představit studentům jednotlivé části románu. Student by měl být seznámen jak s příběhem Jeana Valjeana, tak dalších hlavních postav, jako Javerta či Fantiny. Dále by měl být seznámen s milostnou zápletkou Maria a Cosetty. V neposlední řadě by měl student získat povědomí o tom, v jaké situaci se nacházela revoluční Paříž v devatenáctém století.

Studenti by díky práci s pracovními listy měli rozvíjet jak sociálně kulturní kompetence, tak i komunikativní – díky zařazení konverzačních aktivit po pracovních listů. Měli by si prohloubit znalosti jazykových prostředků – jak slovní zásoby, která je bohatá, tak správné výslovnosti, protože studenti mají možnost předčítat úryvky a dále se k nim nahlas vyjadřovat. Největší přínos v rámci jazykových prostředků si však slibujeme v oblasti gramatiky, jelikož osvojení jednotlivých jevů je jedním z našich hlavních cílů.

Jak jsme již zmínili, dalším hlavním cílem práce s nabízenými pracovními listy je seznámení se s knihou. Tento cíl jsme zvolili nejen z toho důvodu, že literatura podle nás tvoří nedílnou součást výuky, ale také proto, že práce s jednotlivými úryvky přináší studentům možnost rozvíjet schopnost čtení – čili receptivní řečovou dovednost. Studenti dále mají možnost rozvíjet i další řečové dovednosti – mluvení, psaní a v okamžiku, kdy se učitel rozhodne pracovat i s audioknihou, i poslech.

Doufáme, že studenti, kteří budou s pracovními listy pracovat, získají díky nim maximum možných znalostí a dovedností. Nyní už se zaměříme na jejich strukturu.

4.2 Struktura pracovních listů

Listy jsou tvořeny tak, že v jejich první části se nachází úvodní tabulka, která poskytuje základní údaje. V první řadě uvádí informaci, kterému gramatickému jevu bude věnována hlavní pozornost v rozboru textu. Dále uvádí předpokládanou jazykovou úroveň studenta,¹⁰³ který daný pracovní list využívá, typ školy, na které ideálně studuje a také jeho přibližný věk. Uvedené údaje v tabulce slouží jako informace pro učitele; studentům můžou být pracovní listy předloženy bez této tabulky.

Druhou část pracovního listu tvoří autentická ukázka z románu, čas od času obohacená o definice příliš komplikovaného lexika.¹⁰⁴ Kritéria pro výběr ukázky byla následující: primárně šlo o dvě věci – vybrat ukázku, která by nebyla příliš jazykově obtížná a neobsahovala velké množství komplikovaných gramatických jevů a zastaralých lexikálních výrazů. Druhou nezbytností pro výběr byl obsah textu. Snažili jsme se o výběr klíčových pasáží, co se dějové linie románu týče. V některých případech jsme ale rozhodli ve prospěch pasáže, kde Hugo rozvíjí zajímavou myšlenku, která by studenty mohla

¹⁰³ Vhodná jazyková úroveň je posuzována na základě publikace „*Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*“

¹⁰⁴ Zdroj definic: <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/>

nějakým způsobem oslovit, případně podnítit zajímavou diskuzi. Dalším kritériem pro výběr ukázky byl samozřejmě výskyt kýženého gramatického jevu.

Každá ukázka je představena krátkým odstavcem, který studenty informuje o kontextu, ze kterého je ukázka vytržena. Předpokládáme, že učitel žákům doplní detailnější informace o dějové linii románu před každým čtením, aby se studenti dostatečně orientovali v kontextu. Námi předložený odstavec nemá záměr být nijak dlouhý či vyčerpávající, aby student nebyl zahlcen textem již před tím, než se přesune k samotné ukázce. Spoléháme tedy hlavně na učitele a na jeho schopnosti ukázku uvést.

Třetí část pracovního listu je tvořena otázkami k rozboru. První otázky zpravidla zkoumají studentovo porozumění textu jako takovému. Následně je prostor věnován určitému gramatickému jevu objevující se v ukázce a na jehož osvojení cílí výuková jednotka, ve které je pracovní list používán. Závěr pracovního listu tvoří ve většině případů otázky či úkoly zaměřené na vlastní studentovu produkci vybraného jevu, jejíž téma se týká tématu literární ukázky.

Poslední součástí pracovního listu je řešení zadaných úkolů. Vzhledem k tomu, že některé úkoly nemají jednoznačně jednu správnou odpověď, uvádíme tam jednu z možných variant. Jedná se zejména o otázky, které cílí na rozvoj produktivních řečových dovedností.

Co se týče způsobu výuky, pracovní listy jsou tvořeny tak, aby mohly být využity v rámci induktivní výuky. Důležitou součástí výuky je však učitelovo pojetí a způsob prezentace a práce s textem. Stejně tak jako v rámci induktivní výuky, pracovní listy mohou být využity pro zopakování gramatického jevu vyučovaného deduktivním způsobem. Zde, jak jsme již zmiňovali v předešlých kapitolách (kap. 2.3), se do určité míry přikláníme k respektování přání studentů.

Pokud by učitel francouzského jazyka našel v následujících pracovních listech dodatečný materiál pro výuku gramatiky a pokud by studenti našli motivaci ke studiu gramatických jevů skrz předkládané listy, pak by naprosto splnily svůj účel. Seznámení se s francouzskými reáliemi devatenáctého století a schopnost detailněji přemýšlet nad literárním dílem pak vnímáme jako velmi žádoucí „vedlejší efekt“.

Co se týče osvojování jazykových prostředků a řečových dovedností pomocí pracovních listů, my se vzhledem k cíli práce nebudeme detailně zabývat jinými jazykovými

prostředky, než gramatikou. Je potřeba ale zmínit, že osvojení si vybrané slovní zásoby není nežádoucím jevem. Řečovým dovednostem pak věnujeme malou pozornost v rámci jednotlivých rozborů.

Vzhledem k tomu, že školní vzdělávací programy nejsou úplně stejné a učebnice, podle nichž se studenti učí, řadí výuku jednotlivých gramatických jevů v odlišném pořadí, budeme pracovní listy v této práci řadit podle pořadí, v jakém jsou seřazeny jednotlivé gramatické jevy v publikaci vydané nakladatelstvím CLE International – *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre européen commun*. Jedná se o publikaci, která představuje požadavky na zvládnutí učiva v rámci jednotlivých úrovní.

Učitel, který by se rozhodl tyto listy využít ve své výuce, pak může vybírat ukázky podle gramatického jevu, se kterým primárně pracují a děj knihy tak vnímat jako kontext, který nevyžaduje chronologickou návaznost (zde vycházíme z předpokladu, že studenti jsou seznámeni s dějem Bídníků, například pomocí učitelova vyprávění nebo díky filmu, a tudíž se můžou rychle orientovat v ději a v dalších souvislostech.)

Druhý způsob, jakým navrhujeme pojmout pracovní listy, je komplexnější zopakování gramatických jevů, které již studenti ovládají, ale potřebují si je zopakovat. Zde navrhujeme předkládat studentům pracovní listy tak, že jednotlivé ukázky vytvoří chronologickou návaznost. Studentům tak bude dějová linie knihy postupně odhalována. Podpůrné prostředky, jako filmové ukázky, tak můžou doprovázet výuku postupně a studentova předchozí znalost románu není nutně vyžadována pro orientaci v kontextu. Toto samozřejmě platí za předpokladu, že učitel je schopen studentům situaci v ukázce správně představit a vzbudit v nich motivaci a nadšení pro text. Zde je nutná učitelova subjektivní preference románu a dostatečná orientace v něm – to už ovšem není předmětem naší práce, my se tedy budeme soustředit na pracovní listy pro studenty.

4.3 Rozbor pracovních listů

Pracovní listy jsme pojmenovali podle gramatického jevu, kterému je v nich věnována primární pozornost. Vybrali jsme z románu deset pasáží, které jsou určitým způsobem signifikantní v rámci celého díla a které považujeme jazykově vhodné pro demonstraci gramatických jevů. Avšak prvním a posledním pracovním listem chceme ukázat, že román

Bídníci poskytuje možnost vzdělávat studenty i na vyšší a nižší jazykové úrovni. Nyní již tedy přistupme k samotnému rozboru.

Pracovní list č. 1 : LA PHRASE INTERROGATIVE

Pracovní list číslo jedna se zaměřuje na práci s otázkou ve francouzštině. Podle SERRJ by měl být student plně seznámen s tvořením otázky včetně tázacích zájmen na úrovni A2. Pracovní list je tedy určen studentům středních škol, kteří se na této úrovni pohybují. Věk studentů se pak bude pohybovat někde mezi patnácti a šestnácti lety. Předpokládaný čas, který budou studenti potřebovat pro práci s tímto pracovním listem je 45 minut. Celá vyučovací hodina bude podle nás potřeba v případě, že studenti jsou opravdu na úrovni A2 a setkávají se poprvé s některými tázacími výrazy. Pokud pracovní list slouží studentům na vyšší úrovni pouze pro zopakování gramatických náležitostí věty tázací, pak se předpokládaný čas snižuje na 30 minut.

Cílem pracovního listu je zprostředkovat studentům cestu k informacím o tvorbě otázky ve francouzštině. Studenti by se měli během hodiny seznámit s tázacími zájmeny a na konci hodiny by měli být schopni sami pokládat bez problému otázky v hraném dialogu.

Pro práci s otázkou jsme vybrali dialog, ve kterém se Jean Valjean rozhodne odejít na barikády společně s ostatními revoltujícími Pařížany. Úryvek se nachází ve čtvrté části románu, v poslední kapitole jedenácté knihy.¹⁰⁵ Jean Valjean hledá Maria a místo něho nalezne jeho přítele Coufeyraca. Ptá se ho, kde je Marius a on mu odpovídá, že tam není s ním. Na otázku, kdy se vrátí, odpovídá, že neví. Pak dodává, že on sám se nevrátí a na další Valjeanovu otázku odpovídá, že jde na barikády. Jean Valjean se rozhodne jít také. Jeho motivací je nebezpečí, kterému se vystavuje, protože se cítí zraněný, opuštěný a nepotřebný poté, co se Cosetta zamilovala do Maria. Tuto ukázkou vnímáme přínosnou zejména pro její obsahovou stránku, ač nám jazykově přináší také mnoho možností. Student/čtenář úryvku se tak setkává s barikádami a revolučním duchem knihy, což je její nedílná součást. Některé složitější výrazy pro jazykovou úroveň A2 vysvětlujeme pod textem, případně spoléháme na učitele, že žákům podle situace vysvětlí, co budou potřebovat.

Přesuňme se nyní již k lingvistickému rozboru na základě ukázky. V první řadě chceme ověřit, zda studenti porozuměli dialogu, proto jsou první otázkou požádání, aby řekli, s kým Jean Valjean hovoří a o čem hovoří. Druhá otázka pak už vede pozornost studentů

¹⁰⁵ HUGO, V., 2001, str. 854

k jednotlivým typům vět. Studenti mají odpovědět na otázku, který větný typ dominuje dialogu. Učitel případně studenty navede ke správné odpovědi a okomentuje situaci tak, že pro dialogy jsou otázky typické. Studenti už se pak zaměřují jen na věty tázací (otázka číslo 3) a hledají v nich tázací zájmena a příslovce, které nám pomáhají tvořit otázku. V textu jich tolik není, proto mohou studenti hledat i v dalších částech pracovního listu, tedy v samotných otázkách k analýze, které obsahují mnoho tázacích výrazů. Učitel pak studentům doplní ty výrazy, které by podle ŠVP měli znát.

V rámci čtvrtého úkolu se studenti zamyslí nad způsoby, jakými se tvoří otázka ve francouzštině, a vyberou ten, který je použit v textu. Zde by učitel neměl na příkladu (*Rentrera-t-il ce soir?*) zapomenout vysvětlit, proč se v rámci inverze vkládá „t“ a v jakých případech.

Pátou otázkou si studenti sami procvičí tvoření otázky všemi způsoby. Jsou totiž požádáni, aby si vybrali alespoň dva příklady z textu a přepsali otázku dvěma zbývajících způsoby. V případě, že toto zvládnou bez problémů, což očekáváme, jelikož se nejedná o nijak složitou záležitost, dostanou čas ve dvojicích si připravit dialogy na podobné téma, které potom budou říkat před třídou. Cílem tohoto posledního úkolu je, aby studenti sami vymysleli otázky, které budou schopni zasadit do kontextu. Zároveň se budou soustředit na samotný obsah konverzace, nikoli pouze na správné pořadí slov ve větě. Vyučovaná gramatika tedy přímo směřuje ke komunikativnímu cíli. Tím, že studenti budou dialog „přehrávat“ před ostatními studenty, vnímáme velký přínos této aktivity zejména ve cvičení schopnosti vystupovat před lidmi.

V případě, že jsou studenti aktivní a kreativní, můžou si sami vymyslet situaci, ve které se jejich dialog bude odehrávat (Jean Valjean potká Maria na barikádách atd.). Pokud se jedná o studenty, kteří nemají tolik fantazie a oblibu v těchto aktivitách, můžou se inspirovat ukázkou natolik, že pouze v upravené formě přehrají scénu z ukázky.

Co se týče rozvoje jazykových prostředků, tento pracovní list se zaměřuje na gramatický jev – věta tázací a na její náležitosti, jako způsob tvoření a jednotlivá tázací zájmena apod. Zároveň má však student možnost rozvíjet se v praktických řečových dovednostech, konkrétně díky práci s první a poslední otázkou v pracovním listě.

Dále studenti rozvíjí své komunikační a sociální kompetence, což jim zprostředkovává právě zmiňovaná závěrečná aktivita, díky které posílí schopnost vystupovat před lidmi. Úspěšným uzavřením této aktivity vnímáme cíl hodiny za splněný.

Pracovní list č. 2 : LE FUTUR SIMPLE

Pracovní list, který se věnuje budoucímu času předpokládá jazykovou úroveň A2/B1 u studentů, kteří s tímto listem pracují. Je určen studentům středních škol, ideálně od 16-ti let, čili druhý ročník a výše. Jeho cílem je osvojení si základních pravidel tvorby budoucího času a jeho správné použití na základě předložené literární ukázky. Na konci hodiny by studenti měli být schopni samostatně používat budoucí čas jak u pravidelných, tak u nepravidelných sloves ve vlastní produkci, jejíž téma se bude vztahovat k tématu ukázky v pracovním listu.

Výchozí ukázka pochází z první části románu, která nese název „Fantina“, konkrétně pak ze čtvrté knihy a její první kapitoly.¹⁰⁶ Ústředním motivem textu je snaha Fantiny, zoufalé mladé matky, kterou opustil otec jejího dítěte, nalézt místo pro své dítě, kde by mohlo žít, protože s malou dcerou by ji nikdo v tehdejší době nezaměstnal. Fantina tak s naivní představou rychlého nalezení dobrého pracovního místa plánuje nechat Cosettu u cizí ženy. Náhodou potká Thénardierovy, kteří využijí příležitosti a díky své vychytralosti z Fantiny dostanou maximální možný finanční obnos. Fantina se u nich rozhodne nechat svou dceru a slibuje, že se pro ni v co nejbližší době vrátí.

Následně pak pracovní list obsahuje několik otázek, které cílí jak na kontrolu správného porozumění textu, tak na procvičení budoucího času. První úkol, který je po studentovi požadován, je shrnutí ukázky – krátká syntéza textu, díky které učitel ověří správné porozumění a student se tak zamyslí nad textem jako nad celkem.

Druhá otázka se už věnuje konkrétně budoucímu času. Studenti mají za úkol podtrhnout v textu slovesa, která se tam nachází v budoucím čase. Mezi první a druhou otázkou předpokládáme doplňující otázky ze strany učitele směrem ke studentům, například kdo jsou hlavní postavy v textu, jaké mají povahy, kde se situace odehrává a podobně. Případně se předpokládá, že učitel vysvětlí žákům další okolnosti, které nejsou v ukázce uvedeny a zodpoví na dotazy ke slovní zásobě a obsahu textu. Dále by měl učitel upozornit žáky, že se nyní budou soustředit na lingvistický rozbor textu, nikoli na jeho obsah. Učitel požádá žáky, aby si rychle znovu přečetli text a zhodnotili, jaký slovesný čas v něm dominuje, případně jaké další se tam nachází. Studenti nepochybně správně odpoví, že se jedná o budoucí čas a budou tedy požádáni o doložení konkrétních příkladů (otázka č. 2). Poté

¹⁰⁶ HUGO, V., 2001, str. 122

z těchto tvarů odvodí slovesné infinitivy. Na tomto místě už učitel povede studenty k přemýšlení nad tvarem, ze kterých jsou tyto infinitivy, které studenti vytváří – jedná se o infinitiv s koncovkou nebo o úplně jiný tvar slovesa? Studenti poté rozliší pravidelná a nepravidelná slovesa a vyberou si z každého z nich jednoho zástupce, kterého vyčasují ve všech osobách. Díky tomuto si uvědomí, že budoucí čas pravidelných sloves se tvoří pomocí slovesného infinitivu a přidáním koncovek, které učitel žákům napoví, pokud si sami nevzpomenou (záleží, jestli se s budoucím časem setkávají poprvé či nikoli). Nepravidelná slovesa a jejich tvary pro tvorbu budoucího času učitel náležitě okomentuje podle situace a předchozí znalosti studentů.

V případě, že studentům bude vše jasné a nebudou mít žádné další dotazy, můžou přejít k vlastní produkci, čili použít budoucí čas ve vlastním písemném textu. Jejich úkolem bude pokusit se popsat následující události po ukázce, čili – najde Fantina práci? Co se stane s Cosettou? Budou se o ni Thénardierovi dobře starat? Vráť se pro ni někdo?

Pokud budou studenti schopni sepsat text, který bude svým obsahem relevantní k obsahu ukázky, a pokud v něm budou schopni správně použít budoucí čas, pak můžeme považovat cíl hodiny za úspěšně splněný.

Co se týče řečových dovedností, které práce s pracovním listem rozvíjí, jedná se o dovednost čtení (správné pochopení ukázky a schopnost odpovědět na první otázku) a v rámci produktivních dovedností pak psaní (poslední otázka). V případě, že by učitel měl potřebu cílit spíše na mluvení, může požádat žáky o ústní zodpovězení první a páté otázky.

Pracovní list č. 3 : LE PASSÉ COMPOSÉ vs. L'IMPARFAIT

Další pracovní list, který v této práci představujeme, je zaměřen na problematiku užití minulých časů. Studenti se na základě něho budou učit rozlišovat situace, ve kterých se používá imperfektum a ve kterých je naopak vhodné použít složené perfektum. Studenti, kteří by s tímto listem pracovali, budou pracovat na dosažení jazykové úrovně B1 podle SERRJ, tudíž vycházíme z předpokladu, že se již s oběma zmíněnými minulými časy setkali, ale s každým zvlášť. Pracovní list je určen studentům středních škol, věkové rozmezí je pak konkrétně mezi šestnácti a sedmnácti lety. Časový rozsah práce s ukázkou je jedna vyučovací hodina. Cílem této práce je naučit studenty rozdíl mezi imperfektem a složeným perfektem – čili jaké situace vyžadují užití *imparfait* a jaké *passé composé*. Na konci hodiny by pak měli být všichni schopni vyprávět příběh v minulém čase a správně používat zmíněné minulé časy.

Ukázka, která nám poslouží k demonstraci minulých časů, seznamuje studenty s poslední částí příběhu Eponiny. V románu tuto pasáž najdeme ve čtvrtém díle, jedná se o část šesté kapitoly ve čtrnácté knize.¹⁰⁷ Děj se zrovna odehrává na barikádách, kde se převážně mladí Pařížané snaží bojovat proti současnému systému. Mezi nimi je i Marius, kterého tam následovala Eponina. Když byla na Maria namířena pistole, tato mladá dívka ho zachránila a nechala se postřelit místo něho. V ukázce Eponina mluví s Mariem a vysvětluje mu, co se stalo, a proč se ocitla na barikádách, i když je žena, a proč mu zachránila život. Tuto ukázkou jsme vybrali nejen proto, že v ní jsou pro naši situaci vhodně užitě oba minulé časy, ale také proto, že dávají studentovi možnost setkat se se smrtí na barikádách. Dávají tak příležitost k rozvoji kulturních kompetencí díky rozšiřování znalostí ohledně revoluční doby ve Francii. Vrátime-li se zpátky k dějové linii, myslíme si, že postava Eponiny poskytuje prostor pro diskuzi. Pokud studenti znají celý její příběh (buď z předchozí zkušenosti či z vyprávění učitele během této hodiny), budou mít pravděpodobně nějaký názor na rozhodnutí, které Eponina učinila. Touha sdílet tento názor během vyučovací hodiny je samozřejmě žádoucí záležitostí.

Přesuňme se ale již k samotné analýze ukázky. Nejprve si studenti přečtou ukázkou, poté zodpoví na předložené otázky. První otázka žádá studenty, aby odpověděli, kde se dialog odehrává. Díky tomu ověříme, že všichni studenti si jsou vědomi toho, že situace probíhá

¹⁰⁷ HUGO, V., 2001, str. 900-901

během povstání v jedné z pařížských ulic. Dále studenti shrnou, co se stalo v ukázce – mají odpovědět na otázky, co se stalo Eponině, a proč udělala to, co udělala. Na tomto místě se pak objevuje prostor pro vyprávění celého jejího příběhu, který by měl učitel studentům vyprávět, pokud s ním ještě nejsou seznámeni například z předchozích hodin – studenti budou s těmi informacemi pracovat později, proto je nezbytné, aby je znali.

Další část analýzy se zaměřuje na lingvistickou stránku textu. Studenti jsou požádáni, aby se zaměřili na užití minulých časů a pro lepší orientaci, aby barevně vyznačili slovesa ve tvarech imperfekta a jinou barvou slovesa ve tvarech složeného perfekta. Poté už je na nich, aby se zamysleli nad tím, co mají jednotlivé věty v daných časech společného a zkusili vymyslet pravidla, která z toho plynou. Zde je důležité, aby učitel správně vedl studenty, pokud si nejsou úplně jistí, aby nedošli k nějakému mylnému závěru, ale opravdu ke zjištění, jakým způsobem fungují vedle sebe složené perfektum a imperfektum. V případě, že učitel usoudí, že se jim to povedlo a dovysvětlí dosud nevyřešená pravidla, studenti se můžou posunout k poslednímu úkolu, což už je jejich vlastní produkce. Na základě vlastních znalostí a vlastní fantazie si studenti připraví krátké vyprávění o dětství Eponiny. Nejprve dostanou čas, aby si připravili poznámky, dohledali slovní zásobu a promysleli detaily, a poté budou vyprávět příběh, ve kterém mají za úkol správně použít oba minulé časy. Splněním tohoto úkolu považujeme cíl hodiny za dosažený.

Co se týče přínosu pracovního listu na úrovni jazykových prostředků, studenti pracují převážně s gramatikou – jak již bylo mnohokrát zmíněno, jedná se konkrétně o imperfektum a složené perfektum. Hlavní pozitiva práce s tímto listem tedy vidíme v získání schopnosti rozlišovat tyto minulé časy. Pokud se učitel rozhodne využít ukázkou pro výuku nové slovní zásoby, případně využije dialog pro hlasité čtení, ve kterém se bude zaměřovat na správnou výslovnost, má tento pracovní list potenciál i v dalších rovinách rozvoje jazykových prostředků – to ale necháme na rozhodnutí konkrétního vyučujícího.

V rámci řečových dovedností studenti na základě práce s pracovním listem rozvíjí dovednost čtení, na kterou se zaměřují první dvě otázky rozboru. Dále pak předpokládáme, že se v hodině objeví diskuze nad způsobem, jakým se rozhodla Eponina naložit se svým životem (bylo správné položit život za člověka, který ji neměl rád?), a tudíž studenti budou mít možnost rozvíjet i dovednost mluvení.

Dále pracovní list poskytuje studentům možnost rozvíjet jejich sociálně-kulturní kompetence, vedle těch komunikativních. To díky obsahu předložené ukázky, která je seznamuje se situací tehdejší revoluční Paříže.

Pracovní list č. 4 : LE PLUS-QUE-PARFAIT

Tento pracovní list představuje studentům předminulý čas, se kterým se seznamují na základě ukázky z románu *Bídníci*. Studenti, kteří pracují s tímto listem, by měli aspirovat na jazykovou úroveň B1. Pracovní list je určen studentům středních škol ve věku od šestnácti let. Předpokládaný čas, který zabere čtení a analýza textu, je jedna vyučovací hodina, čili 45 minut. Cílem pracovního listu je seznámit studenty s předminulým časem, jeho tvořením a použitím. Na konci hodiny by měli být studenti schopni sami tvořit věty v předminulém čase. Obsah literární ukázky si klade za cíl seznámit studenty s rodinným prostředím, ze kterého pochází Marius.

Výchozí text jsme vybrali ze třetí knihy, která je nazvaná „Marius“. Jedná se o úryvek ze třetí kapitoly v páté knize.¹⁰⁸ V ukázce se čtenář seznamuje s Mariem a s jeho dědečkem. Studenti mají tedy možnost poznat tyto dvě postavy blíže a pochopit tak, z jakého prostředí Marius pochází. Také se dozvídají, že Marius odešel z domova a že jeho vztahy s dědečkem úplně přerušil, že se vůbec nevidají, protože Marius si myslí, že ho pan Gillenormand nemá rád. Tento názor nebylo tak těžké vybudovat vzhledem k velmi přísnému stylu výchovy, který pan Gillenormand zastával. Ač to Marius neví, čtenáři je zde odhaleno, jak ve skutečnosti pan Gillenormand svého vnuka vnímá – zbožňuje ho.

Ukázka je vyprávěna v imperfektu a předčasnost je vyjádřena právě předminulým časem, ke kterému směřuje naše hlavní pozornost v analýze.

První část analýzy si klade za cíl ověřit, zda studenti porozuměli ukázce. Jejich úkolem je okomentovat vztah, jaký mezi sebou mají Marius a jeho dědeček – čili mají shrnout obsah předloženého textu. Poté se studenti zaměří na jazykovou stránku textu – konkrétně na tvary sloves a mají rozhodnout, jestli ukázka hovoří o minulosti, přítomnosti, nebo budoucnosti. Jedná se o velmi jednoduchý úkol, jehož cílem je předeslat, že předminulý čas se objevuje zejména v případech, kdy vyprávíme o událostech v minulosti.

Třetí otázka vyzývá studenty ke zvýraznění sloves v imperfektu a předminulého času – každý čas jinou barvou. Na základě barevného rozdělení by si studenti měli uvědomit, že předminulý čas se objevuje v případech, kdy navazuje na události v jiném minulém čase. Předpokládáme, že učitel navede studenty k tomuto závěru, pokud oni sami k tomuto

¹⁰⁸ HUGO, V., 2001, str. 541

závěru nebudou moct dojít. Díky barevnému vyznačení budou studenti snadno schopni odvodit pravidla tvoření předminulého času (otázka č. 3). V textu se nachází příklady obou pomocných sloves, jak *être*, tak *avoir*. Plus dále mají studenti odpovědět, jaké situace vyžadují užití právě tohoto času. Aby si studenti zafixovali a uvědomili, jakým způsobem funguje chronologický pořádek jednotlivých událostí, mají za úkol přepsat větu z textu (která je z části tvořena předminulým časem) tak, aby se tam tento čas neobjevoval. Naopak v posledním úkolu se studenti naučí sami tvořit výpovědi, v nichž budou muset předminulý čas použít. Mají totiž vysvětlit příčiny, proč si Marius myslí, že ho jeho dědeček nemá rád. Zde se můžou jednak inspirovat textem a jednak jsou vítáni, aby s pomocí vlastní fantazie domysleli další možné příčiny tohoto nepochopení mezi vnukem a jeho prarodičem. Na tomto místě můžou studenti sdílet osobní zkušenosti a zvýšit tak svoji vnitřní motivaci k práci. V tomto závěrečném úkolu se studenti zamýšlejí nad obsahovou stránkou, k čemuž potřebují využít nově získanou znalost předminulého času.

Díky práci s tímto pracovním listem studenti získají znalosti z oblasti gramatiky – konkrétně se jedná o předminulý čas. Rozvoj jazykových prostředků je tedy hlavním cílem práce. Co se týče řečových dovedností, studenti mají možnost rozvíjet dovednost čtení a psaní v rámci krátkých úvah nad dějem.

V případě, že studenti budou schopni buď orálně, nebo písemně okomentovat důvody, proč mají Marius se svým dědečkem takové vztahy, jaké mají a správně ve svých výpovědích použít předminulý čas, cíle hodiny můžou být považovány za splněné.

Pracovní list č. 5 : LE CONDITIONNEL PASSÉ

Hlavním cílem tohoto pracovního listu je osvojení minulého kondicionálu. Studenti by se měli na jeho základě seznámit s tímto gramatickým jevem a zároveň při tom rozvíjet dovednost čtení. Pracovní list je určen studentům středních škol, jejichž jazyková úroveň se pohybuje zhruba na úrovni B1 podle SERRJ. Přibližný věk studentů je pak asi 16-18 let; toto věkové rozpětí uvádíme z toho důvodu, že se může jednat například o studenty osmiletého, nebo čtyřletého gymnázia. Odhadovaný čas potřebný pro práci s tímto pracovním listem je jedna vyučovací hodina, tedy 45 minut. Cílem hodiny pak je osvojení minulého kondicionálu. Studenti by se měli naučit, kdy a jak tento slovesný způsob používat a samozřejmě by měli být schopni správně ho utvořit. K tomu jim dopomůže románová ukázka.

Text, který ukáže studentům příkladovou situaci, kdy používáme minulý kondicionál, byl vybrán z pátého dílu románu, nazvaného Jean Valjean. Jedná se o část první kapitoly ze sedmé knihy.¹⁰⁹ Úryvek popisuje situaci, kdy Marius už je sezdáný s Cosettou a Jean Valjean se rozhodl vyjít s pravdou ven a říci Mariovi, kdo ve skutečnosti je. Když spolu mluví o pravé identitě pana Faucheleventa, Cosetta vejde do pokoje a oznamuje oběma mužům, že tam bude s nimi a bude poslouchat jejich řeči o politice. Vysvětluje jim, že chápe, že muži musí mluvit o politických záležitostech a slibuje, že nebude nic říkat a bude je pouze poslouchat. To se ovšem ani Mariovi ani Jeanu Valjeanovi nehodí, protože si potřebují promluvit v klidu a bez Cosetty. Ani jeden z nich nechce, aby Cosetta znala toto tajemství. Marius se tedy s velkými obtížemi snaží poslat umíněnou Cosettu pryč. Cosetta to po nějaké době vzdá a říká jim, co by jim bývala řekla, kdyby jí tam dovolili zůstat s nimi.

Text není jazykově nijak zvlášť náročný, tudíž by mu studenti měli, až na pár výrazů vysvětlených pod textem, rozumět. Studenti si nejdříve přečtou ukázkou – záleží na učiteli, jestli se bude číst nahlas, nebo jestli si ji přečte každý zvlášť. V případě, že je text čten centrálně (učitel může zajistit správnou výslovnost studentů, což pak ale ústí v to, že studenti se soustředí více na svou výslovnost než na obsah textu), doporučujeme pak nechat ještě pár minut studentům, aby si text rychle prošli samostatně a lépe se tak zorientovali. Poté se studenti už soustředí na otázky pod textem.

¹⁰⁹ HUGO, V., 2001, str. 1102

První otázka kontroluje, zda studenti porozuměli textu – mají za úkol zodpovědět, zda mají Marius a Jean Valjean zájem na tom, aby Cosetta zůstala s nimi, nebo aby odešla. Studenti tedy odpovědí, že oba dva chtějí, aby Cosetta odešla, protože spolu řeší závažnou situaci. Učitel se pak může doptat na další otázky týkající se porozumění textu, jako například – *Co si Cosetta myslí, že je téma jejich hovoru, když vejde do místnosti? Co řekl Marius Cosettě, že je předmětem jejich povídání, když chtěl, aby odešla?* apod. Tyto otázky, které dále testují studentovo porozumění textu, už necháme na učiteli a my se budeme soustředit na jazykovou složku úryvku, konkrétně na výskyt minulého kondicionálu, protože to se primárně vztahuje k cíli hodiny. Studenti se proto na požádání učitele zaměří na krátký monolog, který Cosetta říká na konci ukázky a snaží se v něm najít minulý kondicionál (druhá otázka). Pokud se studenti setkávají s tímto gramatickým jevem poprvé, je zde nezbytně nutné správné učitelovo vedení a v případě, že učitel učí studenty induktivním způsobem (naše preference), předpokládáme, že učitel správně navede studenty tak, aby v textu sami našli minulý kondicionál a zkusili přijít na to, jaká je jeho platnost právě v tomto kontextu. Studenti by tedy měli pochopit, v jakých situacích se minulý kondicionál používá a co jeho užití znamená.

Třetí otázka se pak zaměřuje na vlastní tvoření minulého kondicionálu. Studenti na základě textu odvodí pravidla pro tvoření tohoto slovesného způsobu – zejména tedy pro slovesa, která se vyskytují ve spojení s pomocným slovesem *avoir*. Pokud sami studenti nezmíní tvoření minulého kondicionálu s pomocí pomocného slovesa *être*, je důležitým učitelovým úkolem je k tomu navést, aby na to nezapomněli a byli si vědomi, že ač se tento tvar neobjevuje v ukázce, ve francouzském jazyce je naprosto běžný.

Poslední úkol v tomto pracovním listě vyžaduje po studentech, aby byli schopni sami vytvořit věty s užitím minulého kondicionálu. Studenti sami vymyslí několik vět, jejichž téma se vztahuje k našemu románu. Mají totiž za úkol sepsat pár vět, co Jean Valjean měl, nebo neměl udělat ve svém životě. Pokud studenti neznají příliš dobře příběh Jeana Valjeana, mohou vymyslet například jenom několik málo vět na základě úryvku a poté vymýšlet věty inspirované jejich vlastními zážitky a zkušenostmi (*J'aurais lu le roman.*).

Doufáme, že s pomocí předloženého pracovního listu (příloha č. 6) a se správným učitelovým vedením se za jednu vyučovací hodinu podaří studentům představit minulý kondicionál, že studenti pochopí pravidla pro jeho tvoření a situace, kdy se používá a co

vyjadřuje. Pokud studenti budou schopni správně vytvořit věty v posledním cvičení, cíl hodiny byl naplněn.

Pracovní list tedy cílí zejména na osvojení daného gramatického jevu – čili co se týče jazykových prostředků a řečových dovedností, gramatika hraje hlavní roli. Student ovšem rozvíjí receptivní dovednost čtení díky úryvku z knihy, se kterým pak pracuje první otázka a ověřuje jeho správné porozumění.

V případě, že učiteli zbyde čas, může dále zařadit konverzační aktivitu, ve které se studenti zamyslí nad věcmi, které konkrétní osoba (oni sami, současně vládnoucí politik či jiná mediálně známá osobnost) měli udělat či neměli a rozvíjet tak komunikativní a sociálně-personální kompetence.

Pracovní list č. 6 : LE SUBJONCTIF

V tomto pracovním listu se zaměříme na další ze slovesných způsobů, konkrétně na konjunktiv. Jazyková úroveň, na které se studenti setkávají s tímto slovesným způsobem je B1, pracovní list je proto určen studentům středních škol, kteří jsou staří asi tak sedmnáct až osmnáct let. Předpokládaná časová náročnost práce s literárním úryvkem je jedna vyučovací hodina, tedy 45 minut. Za tuto dobu by se studenti měli s podporou textu seznámit s konjunktivem a jeho tvořením u pravidelných a několika nepravidelných sloves. Také by studenti měli na konci hodiny již znát několik výrazů a spojek, které vyžadují použití konjunktivu.

Úryvek, ze kterého budeme vycházet, jsme vybrali z osmé knihy čtvrtého dílu románu *Bídníci*.¹¹⁰ Jedná se o krátký dialog, odehrávající se během jedné z Mariových návštěv u Cosetty na zahradě. Cosetta a Marius si zrovna domlouvají schůzku na pozítří. Úryvkem tak přiblížíme čtenáři něco málo z milostného života těchto dvou postav. Protože je to jedna z hlavních dějových linií románu, považujeme za vhodné tuto část příběhu zařadit mezi úryvky v pracovních listech. Dalším důvodem, proč jsme se rozhodli vybrat tuto ukázkou, je ten, že se v ní nachází čtyři slovesa v konjunktivu, mezi nimiž jsou zástupci jak pravidelných, tak nepravidelných sloves. Tento stav nám velmi dobře poslouží pro jazykovou analýzu.

V rámci analýzy se budeme soustředit primárně na konjunktiv, na jeho tvoření a některé výrazy, které tento slovesný způsob zpravidla doprovází. Prvním bodem ale bude ověření, zda studenti porozuměli vybranému úryvku. Studenti odpoví na otázku, kdo s kým v dialogu hovoří a co je hlavním předmětem jejich konverzace. Učitel pak případně doplní studentům slovní zásobu, která by pro ně mohla být nějakým způsobem komplikovaná. Až bude vše jasné a studenti budou plně obeznámeni s obsahem ukázky a s dalším kontextem, ve kterém se tato ukázka v knize nachází (Cosetta je skoro dospělá, zamilovaná do Maria, mají pravidelné schůzky, aniž by o tom Jean Valjean věděl...), tak se studenti společně přesunou k jazykové stránce textu. Doporučujeme, aby na této části práce spolupracovali studenti s učitelem, protože v případě, že se studenti ještě nikdy nesetkali s konjunktivem ve francouzštině, bude potřeba mnoho učitelské pomoci pro úspěšné splnění cílů hodiny. Nejprve budou studenti požádáni, aby se zaměřili na tvar sloves, která následují v textu

¹¹⁰ HUGO, V. 2001, str. 811

spojku *pour que*. Potom se pokusí vytvořit z těchto sloves infinitivy. Studenti tímto budou obeznámeni s faktem, že po určitých spojkách a výrazech následuje ve francouzštině sloveso v jiném slovesném způsobu, než indikativu, a že má tedy jiný tvar, než na jaký byli doposud zvyklí. Učitel tedy představí studentům existenci pro ně nového slovesného způsobu. Dále jsou studenti požádáni, aby se pokusili v textu najít další slovesné tvary, které by mohly být v konjunktivu. Když se jim to podaří, jejich pozornost bude učitelem přeměřována ze slovesných tvarů na výrazy, které těmto tvarům předchází. Studenti se tak seznámí nejen se spojkou *pour que*, ale také výrazy jako „*il est impossible que*“ a „*c'est triste que*“. Na tomto místě by měl učitel obeznámit studenty s vlastnostmi konjunktivu – kdy, proč a po jakých výrazech se obvykle objevuje.

V další části práce se pak už studenti učí pravidla tvoření. Část se můžou pokusit odvodit z příkladů v textu, zbytek pak dovysvětlí učitel. Pracovní list studentům předkládá základy tvoření, díky nimž se studenti už sami pokusí vyčasovat slovesa z textu ve zbylých osobách. Jedná se o pravidelná slovesa *passer* a *réussir* a o nepravidelná slovesa *vouloir* a *être*. Studenti již tedy také ví, že nepravidelná slovesa mají pro ně nové a neznámé nepravidelné tvary, které se budou muset naučit. Některé z nich jim učitel (případně je můžou i sami hledat v gramatických příručkách) představí v rámci práce s další otázkou, kde jsou požádáni, aby vypsali nepravidelné tvary sloves *être*, *avoir*, *vouloir*, *pouvoir*, *savoir* a *venir*.

Posledním úkolem studentů v této hodině bude doplnit správně vyčasnovaná slovesa v konjunktivu do předložených vět. Studenti by tak měli prokázat schopnost sami správně vytvořit kořen konjunktivu plus k němu doplnit správnou koncovku, čímž prokáží, že se naučili, co se za tu hodinu naučit měli. Samostatné tvoření vět v konjunktivu se pak předpokládá být cílem následujících vyučovacích lekcí.

Tento pracovní list si klade za cíl zejména seznámit studenty s konjunktivem ve francouzštině. Hlavní důraz je tedy kladen na rozvoj vědomostí v rámci jazykových prostředků – konkrétně gramatiky. Co se týče přínosu práce s pracovním listem ve prospěch řečových dovedností, studenti mají možnost rozvíjet dovednost čtení, která je testována první otázkou v rozboru, kde studenti svými slovy shrnou, o čem četli. Učitel si tak ověří, jestli opravdu psanému textu správně porozuměli. Vzhledem k relativně náročnému gramatickému jevu, kterému je tento list věnován, je rozvoj dalších řečových dovedností a jazykových prostředků mírně upozaděn ve prospěch již zmíněného

konjunktivu. V případě, že se studenti za jednu vyučovací hodinu naučí samostatně převádět pravidelná i některá nepravidelná slovesa do tohoto způsobu a zapamatují si, že se konjunktiv používá po subjektivně laděných výrazech a některých spojkách (viz. příklady v textu), nevnímáme absenci možnosti rozvíjet jiné jazykové prostředky a řečové dovednosti jako negativní záležitost.

Pracovní list č. 7 : LE PASSIF

V tomto pracovním listu se budeme soustředit na problematiku trpného rodu ve francouzském jazyce. Studenti se během vyučovací hodiny naučí sami tvořit věty, ve kterých ho správně použijí. Pracovní list je určen studentům středních škol, kteří se snaží dosáhnout jazykové úrovně B1 podle SERRJ. Odhadované věkové rozpětí studentů je potom sedmnáct až osmnáct let. Předpokládaná délka práce s pracovním listem je jedna vyučovací hodina. Cílem této vyučovací hodiny je seznámit studenty s trpným rodem, naučit je, jak se tvoří a podpořit je v tvorbě vlastních vět v tomto rodě. Na konci hodiny by tedy studenti měli být schopni sami používat trpný rod ve své mluvě.

Vybraná ukázka, kterou jsme pro tyto účely zvolili, není dlouhá, ale vzhledem k tomu, že se jedná pouze o popis místnosti a není tam žádná dějová linie, předpokládáme, že jejímu porozumění bude muset učitel vyhradit stejně času, jako delším ukázkám v jiných pracovních listech. Vybraný text nalezneme v románu v posledním, pátém, díle.¹¹¹ Ve třetí kapitole šesté knihy Hugo popisuje byt Jeana Valjeana poté, co z něho odešla Cosetta. Jean Valjean tam přichází a nachází dvě svlečené postele a pouze jeho jednu připravenou. Skříně jsou prázdné a všechny Cosettiny věci jsou pryč. Není tam už ani jeho hospodyně – ta se přestěhovala s Cosettou do domu Mariova dědečka. Popis prázdného bytu, jak ho vidí Jean Valjean, přímo přibližuje čtenáři, jak osamělý se najednou ocitl. Vzhledem k tomu, že román *Bídící čtenáře* seznamuje zejména s příběhem Jeana Valjeana, považujeme za přínosné, aby byli i studenti seznámeni s jeho příběhem až do konce, čili s onou osamělostí, v jaké se na konci života, po vykonání tolika dobrého, nachází. Z tohoto důvodu jsme vybrali právě tuto ukázkou, díky které se v jazykové analýze zaměříme na trpný rod.

První část rozboru se zaměřuje na porozumění textu. Ti mají totiž v pár slovech či krátkých větách shrnout, jaké je téma textu – čili jak mu porozuměli, co je jeho hlavní myšlenkou apod. Cílem této otázky je prověřit, zda studenti opravdu porozuměli otázce a jestli nemají problémy se správnou interpretací některých výrazů. Učitel by měl hned na začátku studenty seznámit, z jaké části knihy ukázka pochází, aby se mohli v tomto deskriptivním textu lépe orientovat.

¹¹¹ HUGO, V., 2001, str. 1087

Druhá otázka už se snaží soustředit pozornost studentů na trpný rod v textu. Studenti jsou požádáni, aby se pokusili nalézt příklady vět, které jsou napsány v trpném rodě. Pokud se studenti setkávají s tímto gramatickým jevem opravdu poprvé, bude zde nezbytně nutné správné učitelovo vedení během analýzy textu. Učitel by na tomto místě měl představit trpný rod a požádat studenty, aby se z příkladových vět pokusili odvodit pravidlo, podle kterého se tento rod tvoří (otázka č. 3). Pokud studenti nezmíní shodu, je potřeba, aby jim tuto záležitost učitel připomněl.

Ve čtvrté otázce se pak studenti pokusí převést předložené věty do trpného rodu. Tím se naučí sami tvořit syntakticky správně věty v trpném rodě a neměli by opomenout ani shodu. Dále pak jsou požádáni, aby vymysleli vlastní věty v trpném rodě a inspirovali se právě příběhem Bídníků. Tento úkol by měl ve studentech podnítit přemýšlení nad obsahem románu a zároveň by si na něm měli uvědomit, v jakých situacích se hodí trpný rod použít a v jakých ne.

Poslední součástí práce s trpným rodem je vlastní produkce studentů. Protože trpný rod se často objevuje v tisku (což by učitel měl studentům zmínit), tak jsou studenti požádáni, aby vytvořili fiktivní příspěvek do novin, který bude inspirovaný určitou životní epizodou Jeana Valjeana. Studenti poté můžou před třídou prezentovat smyšlené události a články, které vymysleli s cílem gramaticky přesného a plynulého projevu.

Cíl hodiny vnímáme jako úspěšně splněný za předpokladu, že studenti sepíší text, ve kterém správně použijí trpný rod.

Naším zájmem je, aby tento pracovní list byl co nejprospěšněji využit pro studento učení. Doufáme tedy, že práce s ním bude v mnoha směrech obohacující – jak ve prospěch osvojování jazykových prostředků (konkrétně máme na mysli schopnost správně používat trpný rod ve vlastní produkci), tak ve prospěch řečových dovedností, z nichž bychom rádi vyzdvihli kompetenci čtení a porozumění textu a také psaní, na které jsou zaměřena první a poslední část rozboru.

Pracovní list č. 8 : LE GÉRONDIF

Tento pracovní list má za cíl na základě literární ukázky seznámit studenty s využitím přechodníku přítomného ve francouzštině. Jazyková úroveň, která vyžaduje znalost tohoto jevu je B1 podle SERRJ, což je tedy také předpokládaná úroveň studentů, kteří s daným pracovním listem pracují. Pracovní list je určen pro práci na středních školách, odhadovaný věk studentů je mezi 16 a 18 lety – záleží, kolik let se už studenti s francouzštinou setkávají. Odhadovaná délka práce s pracovním listem je zhruba 30 minut. Zbývajících patnáct minut navrhuje věnovat obsahové stránce našeho románu – čili studenti mohou zhlédnout zfilmovanou ukázkou apod. V případě, že by studenti potřebovali více procvičit přechodník, může učitel připojit konverzační aktivitu, která vyžaduje využití přechodníku. My se ale budeme věnovat našemu pracovnímu listu. Cílem práce s ním je získání znalostí o tom, jakým způsobem funguje přechodník, jak se tvoří a kdy se používá. Na konci hodiny by měli být studenti schopni sami tvořit věty, ve kterých správně použijí přechodník. Také by měli být studenti obeznámeni s tím, že jeho použití je mnohem frekventovanější ve francouzském jazyce, na rozdíl od užívání přechodníku v jazyce českém. Učitel by měl připomenout studentům, že se jedná o běžně užívanou slovesnou formu, která je přirozená i pro současnou francouzštinu.

Výchozí ukáзка pro práci s přechodníkem pochází z druhého dílu románu, který se jmenuje „Cosetta“ a jeho čtvrté knihy.¹¹² Byla vybrána z toho důvodu, že popisuje, jakým stylem Jean Valjean trávil čas poté, co si odvezl Cosettu od Thénardierových. Jean Valjean měl pronajaté místnosti, kde žil poklidně s malou Cosettou v utajení. Text v pracovním listě popisuje jeho zvyk, jak se chodil po večerech procházet po čtvrti. Jsou tam zmíněny informace, jak si vybírá opuštěná místa, kde nikdo nechodí. Dále Hugo popisuje, jak ho někdy doprovázela Cosetta, jak se drželi za ruce, a jak si povídali.

Otázky k rozboru se zaměřují na rozvoj schopnosti užít samostatně přechodník. V první řadě však studenti musí prokázat, že textu správně porozuměli. První otázka je tedy žádá, aby popsali každodenní zvyk Jeana Valjeana, který je popsán v úryvku. Po studentech je požadováno shrnutí textu. Po správné interpretaci, která může být doplněna učitelovými bližšími vysvětlivkami k dějové linii, jsou studenti druhou otázkou požádáni, aby v textu našel dva případy, kdy je tam užít přechodník. Tady by měl učitel počítat s možností, že

¹¹² HUGO, V., 2001, str. 347

studenti zamění přechodník a přítomné přičestí, které se také několikrát objevuje v ukázce. Pokud se studenti setkávají s daným jevem poprvé, je nezbytné, aby učitel dobře vedl studenty při práci s textem a pomohl jim pochopit, jakým způsobem vychází přechodník z přítomného přičestí. V případě, že se studenti již s přechodníkem setkali, vnímáme pozitivně tu možnost, kterou studentovi text poskytuje – čili uvědomit si, případně si zopakovat, jaký je rozdíl mezi přechodníkem a přičestím přítomným.

Ve třetím úkolu jsou studenti požádáni, aby větu, ve které se přechodník objevuje, přepsali tak, aby použili vedlejší věty a žádný přechodník. Třetí úkol cílí na to, aby si studenti uvědomili, jakou funkci má přechodník v textu – jedná se o možnost vyjádřit dva současně probíhající děje v jednoduché větě – čili s jedním přísudkem.

Čtvrtá otázka se zaměřuje na vlastní formu přechodníku. Studenti mají slovesa, která se objevují v textu, převést do tvaru s přechodníkem. Tímto se (s možnou pomocí učitele) naučí nebo si zopakují pravidla pro tvorbu této slovesné formy. V textu jsou zastoupena jak pravidelná, tak nepravidelná slovesa, takže student bude dále schopen pracovat s oběma druhy sloves.

V posledním úkolu už studenti samostatně tvoří věty, kde používají přechodník. Studenti si vyberou pět sloves, která již přetvořili v předchozím cvičení a z nich vytvoří libovolné věty. Jedinou další podmínkou pak zůstává správné použití přechodníku – pokud se tak stane a studenti nebudou mít žádné další otázky k přechodníku, cíl hodiny může být považován za splněný.

V rámci rozvoje jazykových prostředků je tento text přínosný zejména v oblasti gramatiky, díky kýženému osvojení gramatického jevu – přechodníku přítomného.

Vzhledem k tomu, že naše pozornost je věnována hlavně osvojení gramatického jevu a jeho pravidlům, řečové dovednosti a jejich rozvoj jsou mírně opomíjeny v tomto pracovním listu. Dovednost čtení je mírně rozvíjena krátkým textem a následnou rekapitulací textu – což v určité míře rozvíjí i praktickou dovednost psaní. Musíme ale poznamenat, že se jedná o okrajové záležitosti v rámci procentuálního výskytu v hodině. Navrhujeme tedy, aby učitel, kterému zbyde po dokončení pracovního listu nějaký čas, využil tento čas pro rozvoj řečových dovedností. Už jsme výše zmínili možnost využít filmovou ukázkou. V případě, že učitel využije film, nebo část audioknihy ve prospěch

rozvoje poslechových dovedností, hodina tak bude plně vyvážená a pro studenty jistě maximálně přínosná.

Pracovní list č. 9 : LA RESTRICTION NE...QUE

Další pracovní list se zaměřuje na vazbu *ne...que*. Jeho hlavním cílem je seznámit studenty s možnostmi vyjádřit restrikcii ve francouzštině i jinak, než pomocí slovního výrazu *seulement*. Jazyková úroveň, na které se studenti s touto vazbou setkávají, by měla být B1 podle SERRJ. Pracovní list je tedy určen studentům středních škol, nejčastěji se pak bude jednat o třetí nebo čtvrtý ročník (věkové rozpětí cca 16-17 let). Odhadovaná délka práce s pracovním listem je zhruba 25 minut. Po skončení práce by měl být student schopen vyjádřit restrikcii nejen díky *seulement*, ale také pomocí vazby *ne...que*. Tomuto výrazu by měl také rozumět v textu a nevnímat ho jako vyjádření záporu, což se do té doby rozhodně mohlo stát.

Text, který tvoří podklad pro lingvistická cvičení cílící na osvojení gramatické konstrukce *ne...que*, jsme vybrali ze čtvrté části románu, z páté knihy.¹¹³ Jedná se o pasáž, kdy Cosetta čte Mariovy poznámky, které jí nechal nepodepsané. Jsou to lyrické pasáže, které popisují různými způsoby Mariovo vnímání lásky. Tato pasáž nám přijde pro studenty vhodná z toho důvodu, že se setkají i s lyrickou částí Hugových Bídníků, které jsou v románu početné. Zároveň tak můžou pochopit čistotu citu mezi Mariem a Cosettou. V případě, že se student neorientuje v dějové linii románu, zde to ničemu nevádí a ani není nutný další komentář ze strany učitele, protože každý pochopí hlavní myšlenku úryvku i bez dalšího kontextu.

Co se týče další práce s textem, studenti po jeho přečtení mají za úkol zamyslet se nad tím, komu jsou ta slova určena a o jakém citu se v textu mluví. Text a jeho význam není náročné pochopit, proto by zde mohl učitel využít úryvek pro jeho bohatou slovní zásobu a požádat studenty, aby svá tvrzení podložili synonymy a slovní zásobou z úryvku.

Druhá otázka se pak zaměřuje na výskyt vazby *ne...que* v úryvku. Studenti jsou požádáni, aby příklady konstrukce našli a aby přepsali věty tak, aby byl význam zachován, ale aby nepoužili tu vazbu. Pomocí vlastní či svého učitele vytvoří věty, kde *ne...que* nahradí slovem *seulement*. Díky tomu si uvědomí, jakou sémantickou roli nese tato gramatická konstrukce.

¹¹³ HUGO, V., 2001, str. 740

V posledním úkolu student převede navržené věty opačným způsobem – tedy vloží do vět *ne...que* a vynechají výraz *seulement*. Naučí se tím používat tuto konstrukci a pochopí, v jakých případech ji může využít.

Díky pracovnímu listu se student seznámí s gramatickou vazbou *ne...que*. V rámci osvojování jazykových prostředků může ale učitel dále pracovat se slovní zásobou, kterou tato pasáž prezentuje. Jedná se zejména o abstraktní pojmy jako „*la folie, la haine, la vanité, la misère, la destinée...*“.

Tento gramatický jev nevnímáme být nijak obtížným či náročným pro studenty, proto si myslíme, že časová dotace 25 minut je dostatečná a další gramaticky orientovaná cvičení by byla možná redundantní. V případě potřeby může učitel připojit další cvičení a aktivity.

Pracovní list č. 10 : L'INFINITIF PASSÉ

Poslední pracovní list, který v této práci představujeme, cílí na získání znalosti minulého infinitivu ve francouzštině. Předpokládá u studentů, kteří s ním pracují, dosaženou úroveň B1. Podle Evropského referenčního rámce pro jazyky se zařazuje ovládání tohoto gramatického jevu na úroveň B2. Druh školy, pro kterou je pracovní list určen, je střední škola, nejlépe asi pak gymnázium vzhledem k relativně vysoké jazykové úrovni. Ideální ročník je čtvrtý ročník SŠ – tedy studenti mezi osmnácti a devatenácti lety. Předpokládanou časovou dotací by pak mělo být 45 minut, čili jedna vyučovací hodina. Cílem pracovního listu je přiblížit studentům minulý infinitiv ve francouzštině, jeho tvoření a způsob užívání s podporou textu, ve kterém se několikrát tento jev objevuje. Na konci hodiny by studenti měli umět rozeznat v textu minulý infinitiv a měli by vědět, jaký význam jeho výskyt má. Dále by měli být studenti schopni sami tvořit věty s minulým infinitivem a vyjádřit tak komplexnější souvětí, ve kterém budou rozlišovat časové předcházení, aniž by si museli pomáhat několika krátkými jednoduchými větami, chronologicky navazujícími.

Text, který slouží jako výchozí pro osvojení minulého infinitivu, byl vybrán z první části románu, nazvané *Fantina* a její osmé knihy.¹¹⁴ Jedná se o úryvek, ve kterém Hugo popisuje postoj Javerta, který zjistil, že pan Madeleine je opravdu Jean Valjean. Javert byl totiž jediný, kdo v panu starostovi poznal bývalého galejníka. Pak se ale té myšlenky vzdal. Po zklamání z vlastního selhání byl Javert velmi pokorný. Javert se ale dozvídá, že jeho dávné odhady byly správné a cítí se tak velmi hrdě a nesnaží se schovávat své opovržení Jeanem Valjeanem, které se projevuje už v postoji samotném, jak je popsáno v úryvku.

Další část pracovního listu je věnována rozboru úryvku. Vzhledem k tomu, že primární pozornost v úryvku je věnována postavě Javerta, studenti jsou žádáni, aby popsali, jaký je Javert. Ideální odpověď by pak obsahovala informace, které se dozvídáme v ukázce o postavě Javerta. Dále jsou také žádoucí odpovědi založené na představách studentů, jak oni tuto postavu vnímají. V případě, že studenti ještě dobře neznají příběh Bídníků, zde je na místě, aby učitel trochu představil Javertův příběh v širším kontextu. Pokud ho budou studenti blíže znát, můžou si pak lépe představit detaily Javertovy osoby.

¹¹⁴ HUGO, V., 2001, str. 229

Druhá otázka se už zaměřuje na výskyt minulého infinitivu. Žáci jsou požádáni, aby vyhledali v textu příklady minulého infinitivu a vysvětlili, jakou platnost má jeho užití. Pokud se studenti s tímto gramatickým jevem setkávají poprvé, učitelova aktivní spolupráce je nezbytně nutná k tomu, aby studenti správně odpověděli. Studenti se s pomocí učitele zamyslí nad událostmi z chronologického hlediska a uvědomí si, jak minulý infinitiv pracuje s časovou předčasností.

Třetí otázka se pak zaměřuje na vlastní tvoření minulého infinitivu. Studenti už jsou schopni tuto slovesnou formu najít v textu a rozpoznat její význam, touto otázkou si uvědomí pravidla, jak můžou správně minulý infinitiv vytvořit.

Čtvrtým úkolem je vytvořit jedno souvětí z každých dvou jednoduchých vět předložených. Věty se vztahují k ukázce a k příběhu Bídníků. Studenti by se na nich měli naučit rozlišovat předčasnost a správně vytvořit věty tak, aby události zůstaly chronologicky správně.

Závěrem jsou pak studenti požádáni, aby vytvořili vlastní souvětí, ve kterých popíší události z úryvku, případně si vyberou jiné situace z knihy. Zde je prostor nechán fantazii, jediná podmínka je užití alespoň jednou pomocného slovesa *être* a jednou naopak *avoir*.

V případě, že studenti vytvoří věty bez větších problémů a nebudou chybovat v užití minulého infinitivu, cíl hodiny je tímto splněný.

Práce s pracovním listem pomáhá samozřejmě osvojení jazykových prostředků, zejména gramatiky (minulý infinitiv). Co se slovní zásoby týče, tento text je textem bohatým a student se zde nepochybně setká s mnoha novými výrazy, jejichž osvojení nevyžadujeme, ale shledáváme přínosným v případě, že se tak stane.

Rozvoj řečových dovedností není úplně opomíjen v rámci práce s tímto pracovním textem, protože student musí porozumět textu, aby ho mohl dále analyzovat.

Hlavní přínos práce s tímto pracovním textem však mimo kýženého osvojení minulého infinitivu vidíme v rozvíjení představivosti a schopnosti zamyslet se nad charakterovými rysy vybrané postavy, což napomáhá rozvoji sociální kompetence.

4.4 Shrnutí pracovních listů

Předložením pracovních listů chceme ukázat potenciál literárního díla ve prospěch výuky gramatických jevů. Vybrali jsme deset ukázek z románu *Bídníci* a deset gramatických jevů, které v těchto, podle nás stěžejních, ukázkách figurují. Literární texty mají za cíl seznámit studenty s hlavními charakteristikami románu. Studentům jsou díky nim blíže představeny hlavní postavy románu – Jean Valjean (prac. listy č. 1, 7, 8), Cosetta (prac. list č. 5, 6), Marius (prac. listy č. 4, 5, 6), Javert (prac. list č. 10), Eponina (prac. list č. 3) a Thénardierovi (prac. list č. 2). Navíc studenti poznají revoluční Paříž, kterou ukázky popisují (prac. listy č. 1, 3) a také se setkají s lyrickou stránkou románu, konkrétně pak v Mariových zamilovaných úvahách o lásce (prac. list č. 9). Jazykové rozborů si kladou za cíl seznámit studenty s vybranými gramatickými jevy většinou se pohybujícími na úrovni B1.

Jednotlivé cíle v pracovních listech jsme stanovili tak, aby rozvíjely studenta jak v rámci jazykových prostředků, tak řečových dovedností. Dosažením všech těchto jednotlivých cílů stanovených v pracovních listech získávají studenti nejen znalosti vybraných gramatických jevů, ale také jsou seznámeni s politickou a sociální situací ve Francii v devatenáctém století. Dále díky literárním ukázkám a jejich rozborům znají příběh kultovního francouzského románu – *Bídníci*, plus jsou schopni přemýšlet nad literárním dílem v širších souvislostech a zamýšlet se nad jednotlivými částmi románu.

Byli bychom velmi potěšeni, kdyby práce s vytvořenými pracovními listy odbourala ve studentech přirozeně zakotvený respekt vůči práci s autentickými texty a s novými gramatickými konstrukcemi (o čemž mluví Lazarová – kap. 1.4.1 nebo Janíková – kap. 2.4.2) a inspirovala je k četbě francouzské literatury.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zabývali výukou gramatických jevů v kontextu literárního díla a zaměřili jsme se na výhody, které pramení z kombinace těchto dvou součástí cizojazyčné výuky.

V první části práce jsme na základě odborné literatury uvedli důvody, proč je přítomnost literárního textu ve výuce nezbytnou složku. Nejprve jsme na tomto místě definovali literární text a uvedli jsme jeho role ve výuce. Dále jsme představili jednotlivé výukové metody z diachronického hlediska a způsob, jakým pracují s literárním textem. Pak jsme rozlišili text autentický od neautentického a vyjádřili jsme preferenci využití autentického textu ve výuce. Poslední část první kapitoly jsme věnovali přínosům přítomnosti textu ve výuce. Literární text a práce s ním rozvíjí zejména receptivní řečovou dovednost – čtení, jejíž získání je jedním z cílů cizojazyčného vyučování podle současného didaktického pojetí.

Další část práce je věnována námi vybranému jazykovému prostředku – gramatice. Poté, co jsme gramatiku definovali a rozdělili na vědeckou a pedagogickou, zaměřili jsme se na její výuku. Nezbytnost explicitní přítomnosti gramatiky ve výuce jsme obhajovali pomocí odborné literatury a dále jsme představili nejfrekventovanější druhy pojetí výuky gramatiky. Jedná se o induktivní a deduktivní způsob výuky. Na základě citovaných tvrzení několika světově uznávaných didaktiků upřednostňujeme v této práci induktivní přístup k výuce gramatiky. Takto jsme také přistupovali k tvorbě pracovních listů.

V praktické části práce se věnujeme pracovním listům, skrz které se snažíme ukázat, že je možné využít autentický literární text ve prospěch osvojení gramatických prostředků, v našem případě převážně na jazykové úrovni B1. Každý pracovní list cílí na osvojení vybraného gramatického jevu a zároveň nabízí studentům možnost získat nové poznatky ze sociokulturní oblasti, což je také velmi důležitá součást výuky. Všechny tyto informace získávají studenti díky čtení ukázky a vypracování úkolů, které s ukázkou přímo souvisí. Díky tomu tak studenti na pozadí práce s pracovním listem rozvíjejí schopnost cizojazyčného čtení a porozumění textu.

Literární ukázky jsme vybrali z románu *Bídníci* z několika důvodů – jedná se o jedno z nejvýznamnějších děl francouzské literatury, které navíc studentům dává možnost

seznámit se se sociokulturním děním v revoluční Francii v devatenáctém století. Navíc považujeme dějovou linii románu jako dostatečně motivující záležitost pro studenty středních škol. Cílem vybraných ukázek z románu je poskytnout studentům kontext pro gramatické jevy, ale také seznámit je s tímto signifikantním dílem z francouzské literatury. Studenti by měli na základě četby úryvků získat znalosti o politické a sociální situaci ve Francii v devatenáctém století a naučit se přemýšlet nad jednotlivými postavami a zápletkami románu.

Věříme, že když se bude pozornost studentů dělit mezi literaturu a gramatiku, bude to mít pozitivní efekt ve prospěch obou zmíněných. Při zájmu o obsahovou stránku budou studenti podprahově vnímat nové gramatické jevy a při jazykovém rozboru budou studenti využívat obsah textu pro upevnění gramatiky.

V případě, že by se studenti skrz vypracovávání pracovních listů naučili pozitivně vnímat přítomnost jak literárního textu ve výuce, tak induktivně vysvětlovanou gramatiku, cíl této práce by byl zcela naplněn.

Pokud by se studenti po vypracování námi uvedených pracovních listů nadchli pro četbu cizojazyčných autentických textů, během které by využili schopnost vnímat nejen obsah, ale také jazykovou stránku textu, tato práce by nabyla další, velmi žádoucí, rozměr.

Úplně nakonec pak chceme podpořit všechny učitele, kteří by měli zájem s pracovními listy ve svých hodinách pracovat, aby neváhali a ověřili jejich funkčnost. Práce s pracovními listy ve výuce francouzského jazyka patří mezi autorčiny nejbližší plány v praxi. Dále autorka plánuje rozšířit počet pracovních listů podle individuálních požadavků studentů a zaměřit se na dosud nevypracované gramatické jevy. V případě kladného přijetí pracovních listů studenty zvažujeme také vypracování pracovních listů ve prospěch osvojování lexika.

Bibliografie:

BATSTONE, Rob. *Grammar*. 7. impr. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press, 2003. ISBN 9780194371322.

BUČKOVÁ T. *K interkulturním aspektům literatury pro děti a mládež – II. část*. Cizí jazyky, 2011/2012, roč. 55, č. 4, s. 8 – 13. ISSN 1210-0811.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. New York: Longman, c2001. ISBN 0-13-028283-9.

HARMER, Jeremy. *Teaching and learning grammar*. 5th impression. London: Longman, 1991. Longman education texts. ISBN 058274623x.

HENDRICH, J. *Francouzská mluvnice*, 1.vyd. Praha, SPN, 1991. ISBN 80-04-14022-X
Učebnice pro vysoké školy.

HUGO VICTOR. PRÉSENTATION DE ANNETTE ROSA. *Les Misérables*. Paris: Laffont, 2001. ISBN 2221073274.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: (metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače)*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001. ISBN 80-238-7482-9.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

MARTÍNKOVÁ, M. (2016): *Příklady dobré praxe výuky anglické gramatiky induktivní metodou*. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, katedra anglistiky. 88s.

JANÁČKOVÁ, P.: *Gramatika zastaralý přežitek nebo nedílná součást výuky anglického jazyka*. Cizí jazyky, 2007, 50, PP 172 – 174.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California, 1981.

KYLOUŠKOVÁ, Hana. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.

- LAZAR, G. *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. New York: CUP, 2010. ISBN 05-214-0651-X.
- MCKAY, S. L. *Literature as Content for ESL/EFL*. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle, 2001, s.319-332. ISBN 11-113-5169-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NONY, D., ANDRÉ, A. *Littérature française, histoire et anthologie*. Hatier, Paris, 1987.
- OLIVERIUS, Z. F.: *Fonologická soustava*. In: E. Beneš aj., *Metodika cizích jazyků*. Praha 1970.
- PAR AUDE CHAUVET a COORDONNÉ PAR ISABELLE NORMAND ET SOPHIE ERLICH. *Référentiel pour le cadre Européen Commun*. [Réimpression]. Paris: Alliance Française, 2008. ISBN 2090352795.
- PEYTARD J. et al. *Littérature et classe de langue français langue étrangère*. Paris, Hatier-CREDIF (coll. LAL), 1982. ISBN 9782218060359.
- REUTER, Yves. *L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions*. Enjeux, n° 43-44, Namur, mars 1999, 191-203.
- ROSA, A. *Victor Hugo, l'éclat d'un siècle*. Éditions messidor/la farandole, 1985. ISBN-13: 978-2209056880
- ŠLAMPOVÁ, Z. *Výuka anglické gramatiky na druhém stupni základní školy s využitím literárních textů*. UJEP, 2009
- TIEGHEM, Philippe van. *Victor Hugo, un génie sans frontières: dictionnaire de sa vie et de son œuvre*. Paris: Libr. Larousse, c1985. ISBN 9782035080011.
- THORNBURY, Scott. *How to teach grammar*. Harlow: Longman, 1999. How to. ISBN 0582339324.
- VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris, Hachette, 2004. ISBN 9782011552969.
- VINCENT, F., Dezutter, O. & Lefrançois, P. (2013). *Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ?*. Québec français, (170), 93–94.
- VRAŠTILOVÁ, Olga. *Využití dětské literatury při výuce angličtiny na základní škole*. Praha, 2014. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Filosofická fakulta. Ústav anglického jazyka a literatury.

Učebnice:

ANNIE BERTHET. *Alter ego*. Paris: Hachette, 2006.

BEACCO, J. C.; DI GIURA, M. *Alors ? 2*. Paris: Didier, 2007.

BLONDEAU, Nicole, Ferroudja ALLOUACHE a Marie-François NÉ. *Littérature progressive du français avec 600 activités, niveau intermédiaire*. Paris: CLE International, 2003. ISBN 2090337567.

CATHERINE HUGOT [ET AL.]. *Alter Ego + 2: Livre de l'élève + CD-ROM*. Paris: Hachette Livre, 2012.

CÉLINE HIMBER, Charlotte Rastello a AVEC LA COLLABORATION DE ADELINÉ GAUDEL. *Le kiosque 2: méthode de français, A1-A2*. Paris: Hachette, 2007.

COURTILLON, J., DE SALINS, G.-D., GUYOT-CLÉMENT (1991): *Libre Échange 1*. Paris: Didier.

DENYERE, M. (et al.). *Version Originale 1*. Editions maison des langues. 2009.

DENYERE, M. (et al.). *Version Originale 2*. Editions maison des langues. 2010.

DENYERE, M. (et al.). *Version Originale 3*. Editions maison des langues. 2011.

GALLON, F. *Extra 2*. Paris, Hachette, 2002.

GALLON, F. *Extra 3*. Paris, Hachette, 2002.

GIRARDET, Jacky a Jean-Marie CRIDLIG. *Panorama 2: de la langue française : méthode de français*. Ed. actualisée. Sejer: CLE International, 2004.

GIRARDET, Jacky a Jean-Louis FRÉROT. *Panorama 3: de la langue française. méthode de français*. Paris: CLE International, 1996.

GIRARDET, Jacky. *Panorama: 4 de la langue française. méthode de français*. Paris: CLE International, 1998.

GIRARDET, Jacky a Jacques Pécheur. *Écho A2*. Paris: CLE International, 2009.

GIRARDET, Jacky a Jacques Pécheur. *Écho B1*. Paris: CLE International, 2013.

GRAND-CLÉMENT, Odile (et al.). *Belleville 3*. Paris: CLE International, 2005.

GUY, Capelle. *Le Nouvel Espaces 2*. Paris: Hachette, 1995.

LEWIS, G. (et al.). *Et toi? 2*. Paris, Didier, 2007.

MAHEO-LE COADIC, M. (et al.). *Festival 3*. Paris: CLE International, 2007.

MÉRIEUX, R., Loiseau, Y. *Connexions 2*. Paris, Didier, 2004.

MÉRIEUX, R., Loiseau, Y. *Connexions 3*. Paris, Didier, 2005.

MIGUEL, Claire. *Vite et bien 1*. Paris: CLE International, 2009.

MIGUEL, Claire. *Vite et bien 2*. Paris: CLE International, 2010.

PÉCHEUR, Jacques (et al.). *Campus 3*. Paris: CLE International, 2003.

SALINS, Geneviève-Dominique, de. *Libre Echange 2*. Paris, Didier, 2002.

SAMSON, Colette. *Amis: et compagnie*. Paris: Hachette, 2008.

SAMSON, Colette. *Amis et compagnie 2*. Paris: CLE International, 2008.

SAMSON, Colette. *Amis et compagnie 3*. Paris: CLE International, 2009.

SAMSON, Colette. *Amis et compagnie 4*. Paris: CLE International, 2010.

TAIŠLOVÁ, J. *On y va 3*. Praha, Leda, 1996.

Zjednodušená četba:

ADAPTATION EN FRANÇAIS FACILE PAR P. DE BEAUMONT. *Cosette*. 25. éd.
Paris: Hachette, 1987. ISBN 9782010005428.

BEAUMONT, Pierre de. *Les misérables*. Paris: Hachette, c2010. Lire en français facile.
ISBN 9782011556905.

BEAUMONT, Pierre de. *Les misérables*. Paris: Hachette, c2010. Lire en français facile.
ISBN 9782011556912.

HAUZY, Pierre. *Les Misérables*. Recanati: ELI, 2012. Lectures ELI seniors. ISBN
9788853607997.

HUGO, Victor a ADAPTATION EN FRANÇAIS FACILE PAR P. DE BEAUMONT.
Cosette. Paris: Hachette, 1989. ISBN 9782010166495.

HUGO, Victor. *Fantine/Victor Hugo*. Paris : Hachette français langue
étrangère, 2010. ISBN 97820115569005.

HUGO, Victor. (Ecrivain ; 1802-1885) [antécédent bibliographique]; Pierre De Beaumont [adaptateur]. *Gavroche* / adapté de Victor Hugo ; adapté par Pierre De Beaumont. Paris : Hachette, 1964.

HUGO, Victor, RÉDUCTION DU TEXTE ET DOSSIERS PAR MARIE-CLAUDE CHASTANT a [ILLUSTRATIONS ALFREDO BELLI]. *Les misérables*. 1ère éd. Genova: Cideb, 2001. ISBN 9788877547002.

Internetové zdroje:

<https://www.amazon.co.uk/Miserables-Lecture-facile-1/dp/2011552427>

http://www.axl.cefan.ulaval.ca/francophonie/HIST_FR_s8_Revolution1789.htm

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/448/MEZINARODNI-VYZKUM-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-A-JEHO-VYSLEDKY-V-CR.html>

<http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/>

<http://www.espacefrancais.com/victor-hugo/>

<http://journals.openedition.org/pratiques/3827> ; DOI : 10.4000/pratiques.3827

<https://www.ldoceonline.com/dictionary/grammar>

<http://lesmiserables-hugo.fr/analyse-du-livre-les-miserables/>

<http://www.muzikalbidnici.cz/>

Seznam příloh:

Příloha 1: Bídníci v učebnicích

Příloha 2: Pracovní list č. 1: La phrase interrogative

Příloha 3: Pracovní list č. 2: Le futur simple

Příloha 4: Pracovní list č. 3: Le passé composé vs. l'imparfait

Příloha 5: Pracovní list č. 4: Le plus-que-parfait

Příloha 6: Pracovní list č. 5: Le conditionnel passé

Příloha 7: Pracovní list č. 6: L'interrogation

Příloha 8: Pracovní list č. 7: Le passif

Příloha 9: Pracovní list č. 8: Le gérondif

Příloha 10: Pracovní list č. 9: La restriction ne...que

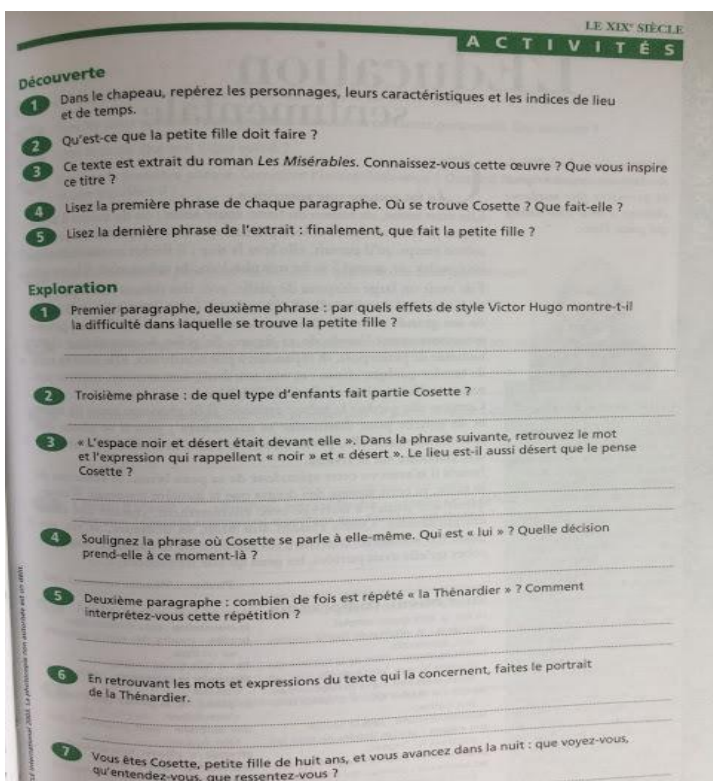
Příloha 11: Pracovní list č. 10: L'infinif passé

Přílohy:

Příloha 1: Bídníci v učebnicích



Zdroj: Amis et compagnie 2, str. 23



Zdroj: Littérature progressive, str. 81

Pracovní list č. 1 : LA PHRASE INTERROGATIVE	
Niveau de la langue :	A2
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	15-16
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants seront informés des possibilités de la formation de la phrase interrogative. Ils apprendront les pronoms interrogatifs et en fin de la leçon, ils devraient être capables de former les questions eux-mêmes.

LE TEXTE DE DÉPART

L'extrait suivant fait partie du quatrième tome du roman. Cosette, amoureuse de Marius, a dû déménager avec Jean Valjean. Celui dernier décide de trouver Marius parce que Cosette était trop triste.

- « – *Monsieur Marius, s'il vous plaît?*
 – *Il n'y est pas.*
 – *Rentrera-t-il ce soir?*
 – *Je n'en sais rien.*
Et Courfeyrac ajouta: – Quant à moi, je ne rentrerai pas.
Le jeune homme le regarda fixement et lui demanda:
 – *Pourquoi cela?*
 – *Parce que.*
 – *Où allez-vous donc?*
 – *Qu'est-ce que cela te fait?*
 – *Voulez-vous que je vous porte votre coffre?*
 – *Je vais aux barricades.*
 – *Voulez-vous que j'aïlle* avec vous?*
 – *Si tu veux! répondit Courfeyrac. La rue est libre, les pavés* sont à tout le monde. »*¹¹⁵
 *aïlle – inf. aller, les pavés (m)=les rues

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) Il s'agit de l'extrait où Jean Valjean entre aux barricades quand il cherche Marius.
 Avec qui parle-t-il ? De quoi exactement parlent-ils ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Quel type de phrase prédomine le dialogue ?
 3) Quels pronoms interrogatifs ou adverbes pouvez-vous y trouver ? Quels autres connaissez-vous ?
 4) Il y a trois possibilités de former la phrase interrogative en français. Lesquelles ?
 Lequel de ces trois types peut être trouvé dans le dialogue ? Donner les exemples.

¹¹⁵ HUGO, V., 2001, p. 854 (tome IV, livre XI, chapitre VI)

- 5) Récrivez au moins deux de ces phrases sous les deux autres formes.
- 6) Rejouez en deux la situation semblable à celle décrite dans l'extrait.

LES CORRIGÉS

- 1) Il s'agit de l'extrait où Jean Valjean entre aux barricades quand il cherche Marius. Avec qui parle-t-il ? De quoi exactement parlent-ils ?
Jean Valjean cherche Marius. Il parle avec Coufreyac, son ami. Celui dernier se prépare pour aller aux barricades. Quand Jean Valjean veut savoir quand Marius rentre, Coufreyac lui répond, qu'il ne sait pas, mais quant à lui, il ne rentrera pas. Il explique pourquoi et puis Jean Valjean se décide pour aller aux barricades aussi.
- 2) Quel type de phrase prédomine le dialogue ?
La phrase interrogative.
- 3) Quels pronoms interrogatifs ou adverbes pouvez-vous y trouver ? Quels autres connaissez-vous ?
que (Qu'est-ce que cela te fait ?)
où(Où allez-vous donc?)
qui, quoi
quand
- 4) Il y a trois possibilités de former la phrase interrogative en français. Lesquelles ? Lequel de ces trois types peut être trouvé dans le dialogue ? Donner les exemples.
 - *est-ce que*
 - *intonation*
 - **inversion** (*Rentrera-t-il ce soir?, Voulez-vous que je vous porte votre coffre?*)
- 5) Récrivez au moins deux de ces phrases sous les deux autres formes.
 - *Est-ce qu'il rentrera ce soir ?*
Il rentrera ce soir ?
 - *Est-ce que vous voulez que je porte votre coffre ?*
Vous voulez que je porte votre coffre ?
- 6) Rejouez en deux la situation semblable à celle décrite dans l'extrait.

Pracovní list č. 2 : LE FUTUR SIMPLE	
Niveau de la langue :	A2/B1
Type de l'école:	Lycée
Age des apprenants:	16-19
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants acquerront les connaissances du futur simple, sa formation et son utilisation. Ils seront capables d'utiliser cette forme verbale dans leur propre production.

LE TEXTE DE DÉPART

L'extrait suivant fait partie du premier tome du roman. Fantine, la mère de Cosette, n'a pas assez d'argent pour s'occuper de sa fille. C'est pourquoi elle doit trouver une famille adoptive pour Cosette et chercher un travail pour elle-même.

« — Voyez-vous, je ne peux pas emmener ma fille au pays. L'ouvrage ne le permet pas. Avec un enfant, on ne trouve pas à se placer. Ils sont si ridicules dans ce pays-là. C'est le bon Dieu qui m'a fait passer devant votre auberge. Quand j'ai vu vos petites si jolies et si propres et si contentes, cela m'a bouleversée. J'ai dit : voilà une bonne mère. C'est ça ; ça fera trois sœurs. Et puis, je ne serai pas longtemps à revenir. Voulez-vous me garder mon enfant ? — Il faudrait voir, dit la Thénardier.

— Je donnerais six francs par mois.

Ici une voix d'homme cria du fond de la gargote* :

— Pas à moins de sept francs. Et six mois payés d'avance.

— Six fois sept quarante-deux, dit la Thénardier.

— Je les donnerai, dit la mère.

— Et quinze francs en dehors pour les premiers frais, ajouta la voix d'homme.

— Total cinquante-sept francs, dit la M^{me} Thénardier. Et à travers ces chiffres, elle chantonait vaguement :

Il le faut, disait un guerrier.

— Je les donnerai, dit la mère, j'ai quatre-vingts francs. Il me restera de quoi aller au pays.

En allant à pied. Je gagnerai de l'argent là-bas, et dès que j'en aurai un peu, je reviendrai chercher l'amour. »¹¹⁶

*une gargote=une auberge

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

1) De quelle situation parle l'extrait ?

¹¹⁶ HUGO, V., 2001, p. 122 (tome I, livre IV, chapitre I)

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Soulignez tous les verbes qui se trouvent dans le texte dans la forme du futur simple.
- 3) Écrivez les infinitifs de ces verbes soulignés :
- 4) Choisissez un verbe régulier et un verbe irrégulier de l'extrait, conjuguez-les au futur simple et soulignez les terminaisons.
- 5) Comment l'histoire continuera, d'après vous, pour Fantine et pour Cosette ?

LES CORRIGÉS

- 1) De quelle situation parle l'extrait ?
L'extrait parle de la situation où Fantine, la mère abandonnée et désespérée cherche quelqu'un qui pourrait s'occuper de sa fille, Cosette. Elle trouve les Thénardier qui sont prêts à l'aider si elle leur paie assez.
- 2) Soulignez tous les verbes qui se trouvent dans le texte dans la forme du futur simple.
ça fera, je ne serai pas, je les donnerai, il me restera, je gagnerai, j'en aurai, je reviendrai
- 3) Écrivez les infinitifs de ces verbes soulignés :
faire, être, donner, rester, gagner, avoir, revenir
- 4) Choisissez un verbe régulier et un verbe irrégulier de l'extrait et conjuguez-les au futur simple.

<i>donner</i>	
<i>Je donnerai</i>	<i>Nous donnerons</i>
<i>Tu donneras</i>	<i>Vous donnerez</i>
<i>Il/Elle donnera</i>	<i>Ils/Elles donneront</i>

<i>être</i>	
<i>Je serai</i>	<i>Nous serons</i>
<i>Tu seras</i>	<i>Vous serez</i>
<i>Il/Elle sera</i>	<i>Ils/Elles seront</i>

- 5) Comment l'histoire continuera, d'après vous, pour Fantine et pour Cosette ?
Fantine laissera Cosette chez les Thénardier en espoir qu'elle reviendra bientôt pour elle. Fantine trouvera un travail, mais elle ne gagnera pas assez et un plus, son chef la renverra. Les Thénardier ne seront pas gentils avec Cosette et elle sera très malheureuse chez eux. Elle ne reverra jamais sa mère.

Pracovní list č. 3 : LE PASSÉ COMPOSÉ VS. L'IMPARFAIT	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	16-17
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte qui raconte la mort d'Éponine, les apprenants devraient apprendre à distinguer les cas où on utilise le passé composé et l'imparfait. En fin de la leçon ils devraient être capables de raconter une histoire eux-mêmes en utilisant l'imparfait et le passé composé dans les situations convenantes.

LE TEXTE DE DÉPART

L'extrait suivant fait partie du quatrième tome du roman. Éponine, la fille des Thénardier, adore Marius donc elle décide d'aller aux barricades aussi. Quand quelqu'un a voulu tuer Marius d'un coup de feu, une main a arrêté la balle...

—Avez-vous vu un fusil qui vous couchait en joue?

—Oui, et une main qui l'a bouché.

—C'était la mienne.

(...)

—Vous me trouviez laide, n'est-ce pas?

Elle continua:

—Voyez-vous, vous êtes perdu! Maintenant personne ne sortira de la barricade. C'est moi qui vous ai amené ici, tiens! Vous allez mourir. J'y compte bien. Et pourtant, quand j'ai vu qu'on vous visait, j'ai mis la main sur la bouche du canon de fusil. Comme c'est drôle! Mais c'est que je voulais mourir avant vous. Quand j'ai reçu cette balle, je me suis traînée ici, on ne m'a pas vue, on ne m'a pas ramassée. Je vous attendais, je disais: Il ne viendra donc pas? Oh! si vous saviez, je mordais ma blouse, je souffrais tant! Maintenant je suis bien. Vous rappelez-vous le jour où je suis entrée dans votre chambre et où je me suis mirée dans votre miroir, et le jour où je vous ai rencontré sur le boulevard près des femmes en journée? Comme les oiseaux chantaient! Il n'y a pas bien longtemps. Vous m'avez donné cent sous, et je vous ai dit: Je ne veux pas de votre argent. Avez-vous ramassé votre pièce au moins? Vous n'êtes pas riche. Je n'ai pas pensé à vous dire de la ramasser. Il faisait beau soleil, on n'avait pas froid. Vous souvenez-vous, monsieur Marius? Oh! je suis heureuse! Tout le monde va mourir.¹¹⁷

¹¹⁷ HUGO. V., 2001, p. 900-901 (tome IV, livre XIV, chapitre VI)

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) Dans quel lieu se trouvent les personnes qui parlent ensemble dans le dialogue ?
- 2) La fille, avec laquelle Marius parle, c'est Éponine. Qu'est-ce qu'elle a fait pour Marius et pourquoi ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 3) Dans le texte, le passé composé et l'imparfait sont utilisés pour exprimer le passé. Trouvez les exemples de ces deux et soulignez-les – le passé composé en rouge, l'imparfait en vert.
- 4) Pouvez-vous distinguer quand on utilise l'imparfait et quand on utilise le passé composé dans cet extrait ?
- 5) Souvenez-vous d'une enfance heureuse d'Éponine et racontez-la en utilisant les deux temps verbaux (l'imparfait et le passé composé). Avant de mener le monologue, vous pouvez préparer les notes.

LES CORRIGÉS

- 1) Dans quel lieu se trouvent les personnes qui parlent ensemble dans le dialogue ?
Marius et la fille se trouvent sur les barricades pendant le soulèvement à Paris.
- 2) La fille, avec laquelle Marius parle, c'est Éponine. Qu'est-ce qu'elle a fait pour Marius et pourquoi ?
Éponine a sauvé la vie de Marius, parce qu'elle a bouché le fusil qui l'aurait tué. Malheureusement la balle a percé sa main et son dos. Éponine était en train de mourir, mais elle était heureuse – elle a fait tout ça parce qu'elle aimait Marius.
- 3) Dans le texte, le passé composé et l'imparfait sont utilisés pour exprimer le passé. Trouvez les exemples de ces deux et soulignez-les – le passé composé en rouge, l'imparfait en vert.
rouge : avez-vous vu, une main l'a bouché, c'est moi qui vous ai amené, j'ai vu, j'ai mis, j'ai reçu, je me suis traînée, on ne m'a pas vue, on ne m'a pas ramassée, je suis entrée, je me suis mirée, je vous ai rencontré, vous m'avez donné, je vous ai dit, avez-vous ramassé, je n'ai pas pensé
vert: un fusil couchait, c'était, vous trouviez, on vous visait, je voulais, je vous attendais, je disais, vous saviez, je mordais, je souffrais, les oiseaux chantaient, il faisait, on n'avait pas
- 4) Pouvez-vous distinguer quand on utilise l'imparfait et quand on utilise le passé composé dans cet extrait ?
On utilise le passé composé quand on parle des actions qui se sont déroulées au passé. L'imparfait décrit des états au passé, par exemple le temps.
- 5) Souvenez-vous d'une enfance heureuse d'Éponine et racontez-la en utilisant les deux temps verbaux (l'imparfait et le passé composé). Avant de mener le monologue, vous pouvez préparer les notes.
Éponine avait une enfance relativement heureuse. Elle vivait avec ses parents et avec sa sœur dans leur auberge. Sa mère l'adorait. Cosette vivait là-bas avec eux et elle travaillait beaucoup donc Éponine ne devait pas. Un jour, Jean Valjean a emmené

Cosette et Éponine a probablement dû commencer à travailler. Quand elle était plus grande, elle est tombée amoureuse de Marius.

Pracovní list č. 4 : LE PLUS-QUE-PARFAIT	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	16-18
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte qui familiarise les apprenants avec les relations familiales de Marius, ils devraient apprendre à utiliser le plus-que-parfait. En fin de la leçon, les apprenants seront capables de créer leurs propres phrases dans ce temps verbal.

LE TEXTE DE DÉPART

L'extrait suivant fait partie du troisième tome du roman. Marius vit seul à Paris, loin de sa famille, parce qu'il n'était pas en bons termes avec son grand-père.

«À cette époque, Marius avait vingt ans. Il y avait trois ans qu'il avait quitté son grand-père. On était resté dans les mêmes termes de part et d'autre, sans tenter de rapprochement et sans chercher à se revoir. D'ailleurs, se revoir, à quoi bon? Pour se heurter? Lequel eût eu raison de l'autre? Marius était le vase d'airain, mais le père Gillenormand était le pot de fer. Disons-le, Marius s'était mépris* sur le cœur de son grand-père. Il s'était figuré que M. Gillenormand ne l'avait jamais aimé, et que ce bonhomme bref, dur et riant, qui jurait, criait, tempêtait et levait la canne*, n'avait pour lui tout au plus que cette affection à la fois légère et sévère des Gérontes de comédie. Marius se trompait. Il y a des pères qui n'aiment pas leurs enfants; il n'existe point d'aïeul qui n'adore son petit-fils. Au fond, nous l'avons dit, M. Gillenormand idolâtrait* Marius.»¹¹⁸*

*airain(nm)=bronze(nm), se méprendre(v)=se tromper, la canne(nf)=le bâton (pour battre qn), idolâtrer(v)=adorer

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) L'extrait nous introduit la relation entre Marius et son grand-père, M. Gillenormand. Quelle relation ont-ils? Est-ce qu'ils aiment l'un l'autre?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Dans quel temps le texte est raconté? Le présent/le passé/le futur?

¹¹⁸ HUGO, V., 2001, p. 541 (tome III, livre V, chapitre III)

- 3) Outre les verbes à l'imparfait (soulignez-les en rouge), quelle autre forme des verbes au passé vous pouvez trouver (soulignez-les en vert) ? Essayer de trouver tous les exemples de ce temps verbal dans le texte.
- 4) Quelle est la fonction du plus-que-parfait et quels sont les règles de sa formation ?
- 5) Récrivez la phrase suivante sans utiliser le plus-que-parfait.
Il y avait trois ans qu'il avait quitté son grand-père.
- 6) Grâce au texte nous savons que Marius doutait que son grand-père l'aimait. Imaginez les causes de ces opinions de Marius. (Vous pouvez vous inspirer dans l'extrait.)
Marius pensait que son père ne l'aimait pas parce que...

LES CORRIGÉS

- 1) L'extrait nous introduit la relation entre Marius et son grand-père, M. Gillenormand. Quelle relation ont ils ? Est-qu'ils aiment l'un l'autre ?
Oui, ils aiment l'un l'autre – en fait le grand-père adore Marius. Mais il est trop sévère et il ne sait pas montrer son amour. C'est pourquoi Marius pense, qu'il n'est pas aimé et ils se disputaient souvent quand ils habitaient ensemble.
- 2) Dans quel temps le texte est raconté ? Le présent/le passé/le futur?
Le texte est raconté au passé. Il décrit les relations passées de ces deux personnages.
- 3) Outre les verbes à l'imparfait (soulignez-les en rouge), quelle autre forme des verbes au passé vous pouvez trouver (soulignez-les en vert) ? Essayer de trouver tous les exemples de ce temps verbal dans le texte.
rouge : *Marius avait, il y avait, Marius était, le père Gillenormand était, ce bonhomme jurait, criait, tempêtait et levait la canne, il n'avait pour lui que cette affection, Marius se trompait, M. Gillenormand idolâtrait*
vert : *il avait quitté, on était resté, Marius s'était mépris, il s'était figuré, M. Gillenormand ne l'avait jamais aimé, nous l'avons dit*
- 4) Quelle est la fonction du plus-que-parfait et quels son les règles de sa formation ?
Ce temps verbal nous montre l'antériorité. Il marque les actions qui se sont passées avant les autres actions (raconté) au passé.
On le forme par les verbes auxiliaires être et avoir à l'imparfait et on ajoute le participe passé du verbe en plein sens.
- 5) Récrivez la phrase suivante sans utiliser le plus-que-parfait.
Il y avait trois ans qu'il avait quitté son grand-père. – Cela fait trois ans que Marius a quitté son grand-père.
- 6) Grâce au texte nous savons que Marius doutait que son grand-père l'aimait. Imaginez les causes de ces opinions de Marius. (Vous pouvez vous inspirer dans l'extrait.)
Marius pensait que son grand-père ne l'aimait pas parce qu'il l'avait battu de temps en temps. De plus ils n'avaient pas parlé ensemble assez et M. Gillenormand avait été vraiment sévère. Il ne l'avait pas montré son amour.

Pracovní list č. 5 : LE CONDITIONNEL PASSÉ	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	16-18
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants devraient apprendre à utiliser le conditionnel passé. Grâce au texte, ils apprendront, quand et comment former les phrases avec le conditionnel passé.

LE TEXTE DE DÉPART

L'extrait suivant fait partie du cinquième tome du roman. Cosette vit heureusement avec Marius. Jean Valjean vit seul dans son appartement parce qu'il a peur d'accepter le bonheur de ces deux amoureux à cause de son passé. Un jour, il décide de confier son secret à Marius. La confession devient plus difficile, quand Cosette entre dans la pièce...

«—Je viens d'entendre à travers la porte mon père Fauchelevent qui disait : — La conscience... — Faire son devoir... — C'est de la politique, ça. Je ne veux pas. On ne doit pas parler politique dès le lendemain. Ce n'est pas juste.

— Tu te trompes, Cosette, répondit Marius. Nous parlons affaires. Nous parlons du meilleur placement à trouver pour tes six cent mille francs...

(...)

— Voilà, dit-elle, je vais m'installer près de vous sur un fauteuil, on déjeune dans une demi-heure, vous direz tout ce que vous voudrez, je sais bien qu'il faut que les hommes parlent, je serai bien sage.

Marius lui prit le bras, et lui dit amoureusement :

(...)

— Je te dis que nous parlons affaires, va, ma petite Cosette, laisse-nous un moment. Nous parlons chiffres. Cela t'ennuierait.

(...)

— C'est bon, reprit Cosette. Je vous aurais dit des nouvelles. Je vous aurais dit que grand-père dort encore, que votre tante est à la messe, que la cheminée de la chambre de mon père Fauchelevent fume, que Nicolette a fait venir le ramoneur*, que Toussaint et Nicolette se sont déjà disputé, que Nicolette se moque du bégaiement* de Toussaint. Eh bien, vous ne saurez rien. Ah ! c'est impossible ? Moi aussi, à mon tour, vous verrez, monsieur, je dirai : c'est impossible. Qui est-ce qui sera attrapé ? Je t'en prie, mon petit Marius, laisse-moi ici avec vous deux.

— Je te jure qu'il faut que nous soyons seuls. »¹¹⁹

*le ramoneur= Ouvrier qui ramone les cheminées, le bégaiement=le balbutiement

¹¹⁹ HUGO, V., 2001, p. 1102 (tome V, livre VII, chapitre I)

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) L'extrait est issu de la partie du roman où Jean Valjean révèle à Marius sa vraie identité au moment où Cosette entre dans la pièce. Est-ce que Marius et Jean Valjean ont envie de partager le secret avec Cosette ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Dans un court monologue de Cosette, il y a deux fois utilisé le conditionnel passé. Où ? Quelle est sa fonction ?
- 3) Comment on forme le conditionnel passé ?
- 4) Essayer d'imaginer au moins trois choses que Jean Valjean aurait/n'aurait pas fait pendant sa vie.

LES CORRIGÉS

- 1) L'extrait est issu de la partie du roman où Jean Valjean révèle à Marius sa vraie identité au moment où Cosette entre dans la pièce. Est-ce que Marius et Jean Valjean ont envie de partager le secret avec Cosette ?
Non, ils ne veulent pas que Cosette connaisse que son père est Jean Valjean, un ancien forçat. Ils veulent que Cosette parte et qu'ils puissent continuer de parler des détails du passé de Jean Valjean.
- 2) Dans un court monologue de Cosette, il y a deux fois utilisé le conditionnel passé. Où ? Quelle est sa fonction ?
Je vous aurais dit des nouvelles. Je vous aurais dit que grand-père dort encore. Grâce à l'emploi du conditionnel passé, Cosette exprime la possibilité des actions qui se passeraient sous certaines conditions (si Marius et Jean Valjean laisseraient Cosette chez eux). Mais ils veulent rester seuls donc elle ne dira rien.
- 3) Comment on forme le conditionnel passé ?
On conjugue les verbes auxiliaires être et avoir au conditionnel présent et on ajoute le participe passé du verbe du sens plein.
- 4) Essayer d'imaginer au moins trois choses que Jean Valjean aurait/n'aurait pas fait pendant sa vie.
*Il n'aurait pas volé une pièce du petit garçon.
Il aurait laissé Cosette d'aimer Marius du début, ils n'auraient pas déménagé.
Il aurait dû rester chez Cosette et Marius après leur mariage.*

Pracovní list č. 6 : LE SUBJONCTIF	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	17-18
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants se familiarisent avec le nouveau mode verbal – le subjonctif. En fin de la leçon, ils devraient connaître les règles de la formation des verbes réguliers au subjonctif et ils devraient apprendre plusieurs formes irrégulières.

LE TEXTE DE DÉPART

Le texte suivant fait partie du quatrième tome du roman. Cosette et Marius se connaissent déjà, ils sont amoureux et ils se rencontrent souvent. Voici une partie de leur dialogue d'un rendez-vous.

« *Cosette cependant s'était remise à lui regarder dans les yeux.*

– *Dis-moi ta pensée. Marius, tu as une pensée. Dis-la-moi. Oh! dis-la-moi pour que je puisse une bonne nuit!*

– *Ma pensée, la voici: c'est qu'il est impossible que Dieu veuille nous séparer. Attends-moi après-demain.*

– *Qu'est-ce que je ferai jusque-là? dit Cosette. Toi, tu es dehors, tu vas, tu viens. Comme c'est heureux, les hommes! Moi, je vais rester toute seule. Oh! que je vais être triste! Qu'est-ce que tu feras donc demain soir, dis?*

– *J'essaierai une chose.*

– *Alors je prierai Dieu et je penserai à toi d'ici là pour que tu réussisses. Je ne te questionne plus, puisque tu ne veux pas. Tu es mon maître. Je passerai ma soirée demain à chanter cette musique d'Euryanthe que tu aimes et que tu es venu entendre un soir derrière mon volet. Mais après-demain tu viendras de bonne heure. Je t'attendrai à la nuit, à neuf heures précises, je t'en préviens. Mon Dieu! que c'est triste que les jours soient longs! Tu entends, à neuf heures sonnant je serai dans le jardin.*

– *Et moi aussi.»*¹²⁰

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) Qui mène le dialogue et de quoi parlent-ils ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Trouvez la conjonction « pour que » dans le texte et regardez les verbes qui suivent. Quelle est leur forme ? Écrivez les infinitifs.

¹²⁰ HUGO, V. 2001, str. 811 (tome IV, livre VIII, chapitre I)

- 3) Est-ce qu'il y a des autres exemples du subjonctif dans le texte ? Quelles expressions précèdent ?
- 4) On forme le subjonctif de la troisième personne du pluriel + les terminaisons -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent
Conjuguez les verbes soulignés dans toutes les personnes du subjonctif.
- 5) Trouvez les formes irrégulières des verbes suivants :
être, avoir, vouloir, pouvoir, savoir, venir
- 6) Complétez les phrases en utilisant les verbes donnés au subjonctif.
 - a) Il faut que Marius (venir) _____ à temps.
 - b) Il est possible que Jean Valjean et Cosette (partir) _____.
 - c) Il est nécessaire que Jean Valjean (laisser) _____ Cosette seule pour qu'elle (pouvoir) _____ se rencontrer avec Marius.
 - d) Vous devez étudier plus pour que vous (savoir) _____ plus.

LES CORRIGÉS

- 1) Qui mène le dialogue et de quoi parlent-ils ?
Il y a deux personnages qui parlent. C'est Marius et Cosette. Ils parlent de leur rendez-vous dans deux jours.
- 2) Trouvez la conjonction « pour que » dans le texte et regardez les verbes qui suivent. Quelle est leur forme ? Écrivez les infinitifs.
*Oh! dis-la-moi pour que je passe une bonne nuit! – passer
Je penserai à toi d'ici là pour que tu réussisses. – réussir
La forme verbale – le subjonctif*
- 3) Est-ce qu'il y a des autres exemples du subjonctif dans le texte ? Quelles expressions précèdent ?
*C'est qu'il est impossible que Dieu veuille nous séparer.
Mon Dieu! que c'est triste que les jours soient longs!*
- 4) On forme le subjonctif de la troisième personne du pluriel + les terminaisons -e, -es, -e, -ions, -iez, -ent
Conjuguez les verbes soulignés dans toutes les personnes du subjonctif.
*passer – que je passe, que tu passes, qu'il passe, que nous passions, que vous passiez, qu'ils passent
vouloir – que je veuille, que tu veuilles, qu'il veuille, que nous veuillions, que vous veuilliez, qu'ils veuillent
réussir – que je réussisse, que tu réussisses, qu'il réussisse, que nous réussissions, que vous réussissiez, qu'ils réussissent
être – que je sois, que tu sois, qu'il soit, que nous soyons, que vous soyez, qu'ils soient*
- 5) Trouvez les formes irrégulières des verbes suivants :
être, avoir, vouloir, pouvoir, savoir, venir
que je sois, que j'aie, que je veuille, que je puisse, que je sache, que je vienne
- 6) Complétez les phrases en utilisant les verbes donnés au subjonctif.
 - a) *Il faut que Marius vienne à temps.*
 - b) *Il est possible que Jean Valjean et Cosette partent.*
 - c) *Il est nécessaire que Jean Valjean laisse Cosette seule pour qu'elle puisse se rencontrer avec Marius.*
 - d) *Vous devez étudier plus pour que vous sachiez plus.*

Pracovní list č. 7 : LE PASSIF	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école :	Lycée
Age des apprenants :	17-18
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants se familiarisent avec la voix passive et sa formation en français. En fin de la leçon, ils devraient être capables de former les phrases en voix passive eux-mêmes.

LE TEXTE DE DÉPART

Le texte suivant fait partie du cinquième tome du roman. Cosette est déjà mariée et elle vit avec Marius chez son grand-père. Jean Valjean a décidé de ne pas déménager chez eux, donc il reste seul. Voici la description de son appartement :

« Jean Valjean rentra chez lui. Il alluma sa chandelle et monta. L'appartement était vide. Toussaint elle-même n'y était plus. Le pas de Jean Valjean faisait dans les chambres plus de bruit qu'à l'ordinaire. Toutes les armoires étaient ouvertes. Il pénétra dans la chambre de Cosette. Il n'y avait pas de draps au lit. L'oreiller de coutil, sans taie et sans dentelles, était posé sur les couvertures pliées au pied de matelas dont on voyait la toile et où personne ne devait plus coucher. Tous les petits objets féminins auxquels tenait Cosette avaient été emportés ; il ne restait que les gros meubles et les quatre murs. Le lit de Toussaint était également dégarni. Un seul lit était fait et semblait attendre quelqu'un, c'était celui de Jean Valjean. »¹²¹*

*le coutil=la toile serrée

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) Quel est le thème principal de l'extrait ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Cinq phrases sont écrites dans la voix passive dans le texte. Trouvez-les.
- 3) Comment on forme la voix passive ?
- 4) Récrivez les phrases suivantes dans la voix passive et ajoutez trois phrases faites par vous :

¹²¹ HUGO, V., 2001, p. 1087 (tome V, livre VI, chapitre III)

- a) *Victor Hugo a écrit Les Misérables.*
 - b) *Jean Valjean a sauvé Cosette.*
 - c) *Il avait mis Cosette dans un couvent.*
 - d) *Touissant a fait les lits.*
 - e) *Tout le monde abandonnait Jean Valjean.*
- 5) Choisissez un épisode de la vie de Jean Valjean et écrivez l'article de journal en utilisant la voix passive.

LES CORRIGÉS

- 1) Quel est le thème principal de l'extrait ?
Dans l'extrait, Victor Hugo décrit l'appartement de Jean Valjean après le départ de Cosette. L'accent est mis sur le vide du lieu. Il y a des lits, mais seulement un est fait, toutes les petites choses de Cosette ne sont plus là et Touissant est partie aussi.
- 2) Cinq phrases sont écrites dans la voix passive dans le texte. Trouvez-les.
Toutes les armoires étaient ouvertes. L'oreiller de coutil, sans taie et sans dentelles, était posé sur les couvertures pliées au pied de matelas. Tous les petits objets féminins auxquels tenait Cosette avaient été emportés. Le lit de Toussaint était également dégarni. Un seul lit était fait.
- 3) Comment on forme la voix passive ?
On met l'objet de la phrase au lieu du sujet, puis on met le verbe être conjugué et on ajoute le participe passé qui est accordé avec l'objet. Puis, on peut y mettre le sujet original.
- 4) Récrivez les phrases suivantes dans la voix passive et ajoutez trois phrases faites par vous :
- a) *Les Misérables ont été écrits par Victor Hugo.*
 - b) *Cosette a été sauvée par Jean Valjean.*
 - c) *Cosette avait été mise dans un couvent.*
 - d) *Les lits ont été faits par Touissant.*
 - e) *Jean Valjean était abandonné par tout le monde.*
 - f) *Il était chassé par Javert toute sa vie.*
 - g) *Éponine a été tuée sur les barricades.*
 - h) *La barricade était prise et Marius était en vie grâce à Jean Valjean.*
- 5) Choisissez un épisode de la vie de Jean Valjean et écrivez l'article de journal en utilisant la voix passive.
Jean Valjean était un ancien galérien. Il était toujours chassé par Javert. Son identité a été presque révélée un jour. L'autre jour, ils étaient attrapés avec Cosette, mais ils ont échappé.. Jean Valjean n'était jamais emprisonné de nouveau.

Pracovní list č. 8 : LE GÉRONDIF	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école:	Lycée
Age des apprenants:	16-18
Durée de la leçon :	30 min
Objectif :	A base du texte les apprenants apprendront le gérondif, sa formation et son utilisation. Ils seront capables de former leurs propres phrases en employant le gérondif correctement.

LE TEXTE DE DÉPART

Le texte suivant fait partie du deuxième tome du roman. Jean Valjean a échappé à Javert. Il n'est plus le maire et il vit avec Cosette sous une identité cachée. Voici l'une de ses habitudes, comment il passait son temps :

« Jean Valjean avait la prudence de ne sortir jamais le jour. Tous les soirs, au crépuscule, il se promenait une heure ou deux, quelquefois seul, souvent avec Cosette, cherchant les contre-allées du boulevard les plus solitaires, ou entrant dans les églises à la tombée de la nuit. Il allait volontiers à Saint-Médard qui est l'église la plus proche. Quand il n'emmenait pas Cosette, elle restait avec la vieille femme; mais c'était la joie de l'enfant de sortir avec le bonhomme. Elle préférait une heure avec lui même aux tête-à-tête ravissants de Catherine. Il marchait en la tenant par la main et en lui disant des choses douces. »¹²²

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) L'extrait décrit une habitude de Jean Valjean quand il vit avec Cosette à Paris sous une identité secrète. Quelle est cette habitude ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Il y a deux fois utilisé le gérondif dans le texte. C'est une forme verbale qui permet de remplacer la proposition. Trouvez ces deux exemples et soulignez-les.
- 3) Prenez les exemples soulignés et récrivez la phrase sans utilisation du gérondif.
- 4) Formez les gérondifs de tous les verbes apparaissant dans l'extrait.
- 5) Choisissez au moins cinq de ces verbes et formez les phrases en les transformant dans la forme du gérondif.

¹²² HUGO, V., 2001, p. 347 (tome II, livre IV, chapitre IV)

LES CORRIGÉS

- 1) L'extrait décrit une habitude de Jean Valjean quand il vit avec Cosette à Paris sous une identité secrète. Quelle est cette habitude ?
Chaque soir, au crépuscule, Jean Valjean allait se promener autour des parties solitaires du quartier. De temps en temps il allait avec Cosette, parfois, il allait seul.
- 2) Il y a deux fois utilisé le gérondif dans le texte. C'est une forme verbale qui permet de remplacer la proposition. Trouvez ces deux exemples et soulignez-les.
Il marchait en la tenant par la main et en lui disant des choses douces.
- 3) Prenez les exemples soulignés et récrivez la phrase sans utilisation du gérondif.
Quand il marchait, il la tenait par la main et il lui disait des choses douces.
- 4) Formez les gérondifs de tous les verbes apparaissant dans l'extrait.
avoir – en ayant, se promener – en se promenant, aller – en allant, emmener – en emmenant, rester – en restant, être – en étant, sortir – en sortant, préférer – en préférant, marcher – en marchant
- 5) Choisissez au moins cinq de ces verbes et formez les phrases en les transformant dans la forme du gérondif.

<i>avoir</i>	<i>En ayant peur, il y est entré quand même.</i>
<i>se promener</i>	<i>En se promenant dans le quartier, Jean Valjean a dû faire attention aux passants.</i>
<i>aller</i>	<i>En allant vite, il n'a pas remarqué qu'il est observé.</i>
<i>rester</i>	<i>En restant dans un couvent, Jean Valjean pouvait vivre tranquillement.</i>
<i>sortir</i>	<i>En sortant, il a parfois emmené Cosette avec lui.</i>

Pracovní list č. 9 : LA RESTRICTION : NE...QUE	
Niveau de la langue :	B1
Type de l'école:	Lycée
Age des apprenants:	16-18
Durée de la leçon :	25 min
Objectif :	A base du texte lyrique les apprenants comprendront l'utilisation de la construction <i>ne...que</i> , qui marque la restriction dans la phrase.

LE TEXTE DE DÉPART

Les citations suivantes font partie du quatrième tome du roman. Marius est amoureux de Cosette et il ne peut penser qu'à elle. Il écrit les réflexions d'amour et un jour, il les lui donne. Elles ne sont pas signées, mais Cosette sait exactement, qui les a écrit.

« Quelle grande chose, être aimé ! Quelle chose plus grande encore, aimer ! Le cœur devient héroïque à force de passion. Il ne se compose plus que de rien de pur ; il ne s'appuie plus que sur rien d'élevé et de grand. Une pensée indigne n'y peut pas plus germer qu'une ortie* sur un glacier. L'âme haute et sereine, inaccessible aux passions et aux émotions vulgaires, dominant les nuées et les ombres de ce monde, les folies, les mensonges, les haines, les vanités, les misères, habite le bleu du ciel, et ne sent plus que les ébranlements* profonds et souterrains de la destinée, comme le haut des montagnes sent les tremblements de terre.*

—————

S'il n'y avait pas quelqu'un qui aime, le soleil s'étendrait.»¹²³

*germer=commencer à se développer

une ortie=une plante herbacée aux feuilles couvertes de poils qui contiennent un liquide irritant

un ébranlement=un tremblement

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) L'extrait fait partie des pensées écrites par Marius. De quelle émotion parle-t-il ?
A qui le texte est destinée ?

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Trouvez les exemples de l'emploi de la construction *ne...que* dans le texte et récrivez les phrases en utilisant le mot *seulement*.

¹²³ HUGO, V., 2001, p. 740 (tome IV, livre V, chapitre IV)

3) Récrivez les phrases suivantes en utilisant la construction *ne...que* :

- a) Jean Valjean a volé seulement du pain.
- b) Cosette s'intéresse seulement à Marius.
- c) Fantine avait seulement une fille.
- d) Marius aime seulement Cosette.

LES CORRIGÉS

- 1) L'extrait fait partie des pensées écrites par Marius. De quelle émotion parle-t-il ?
A qui est-il destiné ?
Dans l'extrait, Marius exprime ses sentiments amoureux. Il parle de son amour vers Cosette.
- 2) Trouvez les exemples de l'emploi de la construction *ne...que* dans le texte et récrivez les phrases en utilisant le mot *seulement*.
*Il ne se compose plus que de rien de pur – Il se compose seulement des choses pures.
il ne s'appuie plus que sur rien d'élevé et de grand. – Il s'appuie seulement sur les choses élevées et grandes.
L'âme ne sent plus que les ébranlements profonds. – L'âme sent seulement les ébranlements profonds.*
- 3) Récrivez les phrases suivantes en utilisant la construction *ne...que* :
- a) *Jean Valjean n'a volé que du pain.*
 - b) *Cosette ne s'intéresse qu'à Marius.*
 - c) *Fantine n'avait qu'une fille.*
 - d) *Marius n'aime que Cosette.*

Pracovní list č. 10 : L'INFINITIF PASSÉ	
Niveau de la langue :	B2
Type de l'école:	Lycée
Age des apprenants:	19
Durée de la leçon :	45 min
Objectif :	A base du texte les apprenants acquerront les connaissances de l'infinitif passé, sa formation et son utilisation. Ils seront capables d'exprimer les phrases plus complexes grâce à cette forme verbale dans leur propre production.

LE TEXTE DE DÉPART

Le texte suivant fait partie du premier tome du roman. Jean Valjean est le maire et personne n'a aucune idée de sa vraie identité. Une fois, Javert a soupçonné Jean Valjean, mais puis, il a admis qu'il s'était trompé. La situation se complique pour Jean Valjean quand un homme est condamné comme « Jean Valjean ». Le vrai Valjean donc révèle son secret pour sauver celui-dernier et Javert apprend qu'il avait la raison en ce temps-là.

« A l'instant où le regard de Madeleine rencontra le regard de Javert, Javert, sans bouger, sans remuer, sans approcher, devint épouvantable*. Aucun sentiment humain ne réussit à être effroyable* comme la joie. Ce fut le visage d'un démon qui vient de retrouver son damné.*

La certitude de tenir enfin Jean Valjean fit apparaître sur sa physionomie tout ce qu'il avait dans l'âme. Le fond remué monta à la surface. L'humiliation d'avoir un peu perdu la piste et de s'être mépris quelques minutes sur ce Champmathieu, s'effaçait sous l'orgueil d'avoir si bien deviné d'abord et d'avoir eu si longtemps un instinct juste. Le contentement de Javert éclata dans son attitude souveraine. La difformité du triomphe s'épanouit sur ce front étroit.»¹²⁴*

*remuer = bouger/se déplacer, épouvantable = terrible, effroyable = horrible, la difformité = la monstruosité

LA COMPRÉHENSION GLOBALE

- 1) L'extrait décrit Javert, comment il se sentait après la confession de Jean Valjean devant le tribunal. Il est comment, Javert ?

¹²⁴ HUGO, V., 2001, p. 229 (tome I, livre VIII, chapitre III)

L'ANALYSE GRAMMATICALE

- 2) Dans le texte, il y a plusieurs fois utilisé l'infinif passé. Où et pourquoi ?
- 3) Comment on forme l'infinif passé ?
- 4) Récrivez les phrases suivantes en utilisant l'infinif passé :
 - a) *Javert a perdu la piste. Puis, il était mécontent et déçu.*
 - b) *Jean Valjean a été soupçonné par Javert. Puis il n'a pas avoué quand même.*
 - c) *Javert a appris que monsieur Madeleine était Jean Valjean. Puis, il a repris de l'assurance.*
 - d) *Jean Valjean s'est découvert. Puis il a dû échapper.*
 - e) *Il a réussi à échapper. Puis il a sauvé Cosette.*
- 5) Écrivez au moins deux phrases vous-mêmes en utilisant l'infinif passé avec les verbes être et avoir :

LES RÉPONSES (suggestion)

- 1) L'extrait décrit Javert, comment il se sentait après la confession de Jean Valjean devant le tribunal. Il est comment, Javert ?

Javert, il est très dévoué à son travail. Il était déçu, qu'il s'est trompé de l'identité de monsieur Madeleine. Mais puis, quand il a appris, qu'il avait eu la raison, il était très content et il avait son attitude souveraine de nouveau. Il est strict et sévère.
- 2) Dans le texte, il y a plusieurs fois utilisé l'infinif passé. Où et pourquoi ?

L'infinif passé est utilisé dans les expressions suivantes : l'humiliation d'avoir un peu perdu, de s'être mépris, d'avoir si bien deviné, d'avoir eu si longtemps un instinct juste

L'infinif passé exprime l'antériorité des actions faites par Javert.
- 3) Comment on forme l'infinif passé ?

On prend l'infinif des verbes auxiliaires être ou avoir et on ajoute le participe passé du verbe en plein sens.
- 4) Récrivez les phrases suivantes en utilisant l'infinif passé :
 - a) *Après avoir perdu la piste, Javert était mécontent et déçu.*
 - b) *Après avoir été soupçonné par Javert, Jean Valjean n'a pas avoué quand même.*
 - c) *Après avoir appris que monsieur Madeleine était Jean Valjean, Javert a repris de l'assurance.*
 - d) *Après s'être découvert, Jean Valjean a dû échapper.*
 - e) *Après avoir réussi à échapper, Jean Valjean a sauvé Cosette.*
- 5) Écrivez au moins deux phrases vous-mêmes en utilisant l'infinif passé avec les verbes être et avoir :

Après avoir été libéré des galères, Jean Valjean était toujours poursuivi par Javert.

Après avoir volé de l'argent, Jean Valjean a été pardonné par monsieur Myriel.