

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav románských studií

# **Diplomová práce**

Bc. Anna Brodinová

**Literární text ve výuce francouzského jazyka na středních školách**

Literary text in French language teaching at Czech high schools

Praha, 2014

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Loucká, CSc.

## **Prohlášení**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

V Praze dne 18. 12. 2014

.....

## **Poděkování**

*Zde bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce PhDr. Haně Loucké, CSc. za podporu, cenné připomínky, rady, trpělivost a čas, které mi poskytovala během celého procesu vzniku této práce.*

## Shrnutí

Název práce: Literární text ve výuce francouzského jazyka na českých školách

Autor: Bc. Anna Brodínová, [anna.brodinova@gmail.com](mailto:anna.brodinova@gmail.com)

Katedra: Ústav románských studií Filozofické fakulty Univerzity Karlovy

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Loucká, CSc.

Počet znaků: 147 252

Klíčová slova: literární text, básnický text, próza, dramatický text, výuka francouzštiny, české školy

Abstrakt: Literární text, tedy text obohacený o estetickou funkci, je jedním z nositelů znaků kultury dané země. V cizojazyčné výuce napomáhá upevnění komunikativních kompetencí a rozvíjí kompetenci sociokulturní. Způsob jeho didaktického využití a obecný přístup k němu se v rámci jednotlivých metodických principů výuky cizího jazyka značně mění. Od jednostranného zatížení literárním směrem v rámci gramaticko-překladových metod, přes jeho zavržení s nástupem přímé metody, je literární text v současnosti chápán jako cenný doplněk výuky cizího jazyka. V rámci úrovní vymezených Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky, považovaným za základní dokument principů výuky cizích jazyků v současnosti, je zvláště charakterizována schopnost čtení s porozuměním. Tato kompetence, vedle porozumění dalším autentickým dokumentům, předpokládá též porozumění textům literárním. Tím je jeho místo ve výuce cizího jazyka plně rehabilitováno.

## Summary

Title: Literary text in French language teaching at Czech high schools

Author: Bc. Anna Brodinová, anna.brodinova@gmail.com

Department: Institute of Romance studies, Faculty of Arts, Charles University

Supervisor: PhDr. Hana Loucká, CSc.

Number of characters: 147 252

Keywords: literary text, poetical text, prose, dramatic text, French teaching, high school

Abstract: Literary text, meaning a text enriched with aesthetical quality, represents one means to convey culture of a country. Its role in foreign language teaching is to help strengthen communicative competency and develop socio-cultural competency. The way literary text is used in didactics and approached in general has changed considerably in terms of individual methodical principles of foreign language teaching. Firstly, in the period of grammar-translation method, literary text was of the utmost importance, contrary to the beginning of the period of direct methods when it was completely abandoned. Nowadays, literary text is understood as one of the effective supplements in foreign language teaching. The Common European Framework of Reference for Languages, considered to be a fundamental document for principles of foreign language teaching at present, identifies for each level of proficiency the ability of reading comprehension. This ability presupposes comprehension of authentic documents including literary texts. This is why we can say that literary text has been rehabilitated in the foreign language teaching.

# Obsah, seznam zkratk

ÚVOD.....	9
<b>I Teoretická východiska .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Literární text ve výuce cizích jazyků .....</b>	<b>11</b>
1.1 Literární text a jeho místo ve výuce cizího jazyka .....	11
1.1.1 Funkce literárního textu v cizojazyčné výuce.....	12
1.2 Využití literárního textu ve vývoji jednotlivých metodických směrů .....	13
1.2.1 Gramaticko-překládová metoda.....	13
1.2.2 Metoda zprostředkovací.....	13
1.2.3 Komunikativní metoda .....	13
1.2.4 Evropský referenční rámec pro jazyky .....	14
1.3 Typologie literárního textu .....	17
1.4 Druhy používaných (i literárních) textů.....	17
<b>2 Čtení – komunikativní kompetence.....</b>	<b>19</b>
2.1 Druhy a modely čtení.....	20
2.1.1 Čtení podle cíle porozumění .....	20
2.1.2 Čtení podle techniky .....	20
2.1.3 Čtení podle metodologického postupu .....	21
2.1.4 Čtení podle místa čtenářské aktivity.....	22
2.2 Proces čtení .....	22
2.3 Literární čtení v cizojazyčné výuce .....	24
2.3.1 Faktory ovlivňující porozumění (literárnímu) textu .....	24
<b>3 Didaktické využití literárního textu .....</b>	<b>26</b>
3.1 Pré-pedagogická příprava učitele.....	26
3.2 Možnosti práce s literárním textem .....	27
3.3 Výběr textu .....	29
3.3.1 Psychologické hledisko.....	29
3.3.2 Jazyková úroveň .....	29
3.3.3 Forma .....	30
3.4 Metodický postup při práci s literárním textem ve výuce .....	31
3.4.1 Narativní text .....	32
3.4.2 Básnický text.....	33

<b>4</b>	<b>Motivace a aktivizace žáků</b>	35
4.1	Motivace	35
4.1.1	Druhy motivace	35
4.1.2	Motivace ve výuce CJ	36
4.2	Aktivizace žáků	36
4.2.1	Metody a formy aktivizace	37
4.2.2	Prostředky aktivizace v CJV	38
4.2.3	Kritické myšlení	40
<b>II Komentář k didaktickému využití literárního textu v jednotlivých učebnicích</b>		44
<b>5</b>	<b>Prezentace učebnic</b>	45
5.1	On y va! (1996, 1999) a En Français (1992)	45
5.1.1	On y va! (1996, 1999)	45
5.1.2	En français (1992)	48
5.2	Le Nouveau sans Frontières (1988) a Café crème (1997)	52
5.2.1	Le Nouveau sans Frontières (1988)	52
5.2.2	Café crème (1997)	59
5.3	Forum (2001) a Latitudes (2008)	65
5.3.1	Forum, méthode de français (2001)	65
5.3.2	Latitudes (2008)	69
5.4	Shrnutí	73
<b>III Návrh vlastního didaktického využití literárního textu</b>		74
<b>6</b>	<b>Představení autora a knihy</b>	75
6.1	Éric-Emmanuel Schmitt	75
6.2	Oscar et la dame rose (2002)(Oskar a růžová paní)	76
<b>7</b>	<b>Vlastní návrh didaktického využití</b>	77
7.1	Tématické rozvržení didaktického využití, cíle a průřezová témata	77
7.2	Průběh výuky	79
7.2.1	První hodina	79
7.2.2	Druhá hodina	84
7.2.3	Třetí hodina	87
7.2.4	Čtvrtá hodina	91
7.2.5	Pátá hodina	95

7.2.6	Šestá hodina .....	100
<b>Závěr</b>	.....	104
Shrnutí.....	.....	106
Résumé.....	.....	108
Bibliographie .....	.....	110

## **Použité zkratky**

CJ	Cizojazyčný
CJV	Cizojazyčná výuka
Rámec	Společný evropský rámec pro jazyky



## ÚVOD

S příchodem nových technologií lidé obecně méně čtou. Čtení a četba však patří k plnohodnotnému rozvoji osobnosti. V rámci cizojazyčné výuky nejen že představují účinný způsob osvojování komunikativních dovedností a posilování znalostí sociokulturního kontextu dané země, ale také přinášejí intenzivní radost (a tak i motivují k dalšímu studiu) z potvrzení takových znalostí cizího jazyka, které umožňují samostatné přečtení cizojazyčného textu.

Literární text, účel jeho zařazování do cizojazyčné výuky a způsob jeho didaktického využívání se mění průběhem času. Od jednostranného zaměření literárním směrem přes naopak jeho úplné zavržení představuje literární text v současnosti jednu z možností upevňování komunikativních kompetencí.

Literárním textem, jímž se tato práce bude zabývat, rozumíme text obohacený primárně estetickou funkcí, napsaný autorem v rámci celého díla, zpravidla publikovaného bez souvislosti s následným didaktickým využíváním. Literární text nelze zaměňovat s autentickými dokumenty, jako jsou např. novinové články, inzerce, atd., které mají v cizojazyčné výuce zajisté své místo, ale nebudou předmětem této práce.

Tato práce je rozdělena do tří částí. První část (kapitoly 1 – 4) představuje teoretická východiska, definice, funkce, typologii literárních textů a jejich místo v cizojazyčné výuce. Dále popisuje způsob jejich zařazení v rámci jednotlivých metodických principů. Zabývá se mechanismy zejména (ale nejen) cizojazyčného čtení, teoreticky nastiňuje možnosti jeho didaktického využívání. Dále krátce pojednává o motivaci a jejím uplatňování v cizojazyčné výuce a formách aktivizace, které motivaci posilují. Zvláštní zřetel, s ohledem na její další zpracování, práce klade na *kritické myšlení* jako jednu z forem aktivizace.

V této části práce čerpá z dostupných materiálů zabývajících se danou tematikou. V české literatuře těchto materiálů nenalezneme mnoho, za všechny jmenujme publikaci Hany Kylvouškové (*Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*, 2007), která mi byla cennou inspirací. Francouzsky psané literatury je k dispozici více, zde jmenujme namátkou publikace autorů Jeana Peytarda (*Littérature et classe de langue*, 1982), Marie-Claudea Alberta a Marca Souchona (*Les textes littéraires en classe de langue*, 2000) či Christine Tagliante (*La classe de langue*, 1994).

Druhá část (kapitola 5) této práce pojednává o učebnicích francouzštiny, nejčastěji používaných na českých školách a zároveň představujících svým zpracováním jednotlivé metodické principy. V analýze těchto učebnic se práce soustředí na zařazení literárních textů, způsob jejich didaktického využití, jež v opodstatněných případech doplňuje.

V první a druhé části se práce zabývá zejména souvislým literárním textem, jakéhokoli žánru – celými díly, jejich úryvky či povídkami, ale též texty kratšími, ponejvíc básnického charakteru. V části třetí, obsahující vlastní návrh didaktického využití literárního textu dle vlastního výběru, se práce soustředí pouze na prozaický text.

Zmíněná třetí část (kapitoly 6 a 7) prezentuje vlastní návrh didaktického využití literárního textu. Používá úryvky knihy Érica-Emmanuela Schmitta *Oscar et la dame rose* (2002)<sup>1</sup>. Vlastní návrh se soustředí na upevnění již získaných komunikačních dovedností a na reflexi témat obsažených v ukázkách, se zvláštním zřetelem na osobnostní a sociální výchovu.

Hlavním cílem této práce je tedy vytvoření kompaktního didaktického materiálu zabývajícího se didaktickým využitím literárního textu, na základě informací a teoretických východisek obsažených v první části a na základě analýzy dostupných učebnic.

---

<sup>1</sup> V češtině vyšlo v překladu pod názvem *Oskar a růžová paní* (2006, Garamond)

# I Teoretická východiska

## 1 Literární text ve výuce cizích jazyků

### 1.1 Literární text a jeho místo ve výuce cizího jazyka

Proč využívat literární text v cizojazyčné výuce<sup>2</sup>? Pokusíme se zhodnotit jeho využití a funkci v rámci CJV.

Hrbáček (1994: 7, 11) definuje text takto: „Text je realizací nějakého znakového systému, není to komunikační jednotka, nýbrž struktura komunikačních jednotek. Text je jazyková struktura projevu, která je smysluplná, tj. je založena na obsahové kontinuitě textu a na funkční struktuře textu. Obsahová a funkční struktura textu je určující ve vztahu k jeho struktuře výrazové.“ U literárního textu, jímž se tato práce zabývá, očekáváme obohacení zejména estetickou funkcí.

Jazyk a literatura jsou spolu těsně provázány. Literatura je jakousi ukazatelkou toho, co vše je v jazyce možné. Zároveň jeho prostřednictvím vydává určité svědectví o kultuře, ze které vychází. Nabádá k přemýšlení o lidské společnosti a komunikaci jako takové. Znalost čtení a psaní je odedávna považována za „nejvyšší měřítko kulturní úrovně jednotlivce a národa“ (Kyloušková 2007: 17).

Vigner (1979: 158) zmiňuje jeden z úkolů literární komunikace, jímž je „přenos individuální zkušenosti autora jiné osobě, vzdálené v prostoru či čase“<sup>3</sup>. Právě tímto způsobem literární text předává svědectví o kultuře, ze které vychází, jak je uvedeno výše.

V cizojazyčné výuce má literární text zajisté své pevné místo. Schopnost přečíst si literární text napsaný v jiném jazyce je stále považována za určité potvrzení toho, že daný jazyk studující plně ovládá, je svým způsobem jedním z cílů, kterého se studující snaží dosáhnout.

---

<sup>2</sup> Dále CJV

<sup>3</sup> „Communication littéraire a pour objet de transmettre à une autre personne éloignée dans l'espace et dans le temps une expérience individuelle.“

### 1.1.1 Funkce literárního textu v cizojazyčné výuce

Podle Kylouškové (2007: 17,18) můžeme pojmenovat následující funkce, které literární text v cizojazyčné výuce může mít:

- Komunikativní funkce - literární text slouží k vyjadřování a sdělování myšlenek mezi lidmi, zvyšuje tak komunikativní kompetenci žáků a rozvíjí kompetenci sociolingvistickou, pragmatickou a kulturní.
- Formativní funkce - práce s literárním textem pomáhá utvářet jedince, jeho hodnoty, rozvíjí jeho kreativitu a představivost.
- Kognitivní funkce - jazyk a literatura fungují jako zdroj poznání. Lidé hovořící cizím jazykem jsou zpravidla myšlenkově obratnější a pohotovější.
- Estetická funkce - četba v cizím jazyce napomáhá lepšímu chápání mateřštiny. Umíme-li dobře používat vlastní jazyk, jsme schopni lepšího estetického osvojení a vnímání okolního světa.
- Stylistická funkce - literatura zaujímá vždy zvláštní stylistickou rovinu jazyka, je to nejvyšší projev jazykové kultury. Slouží jako zdroj poznatků o jeho funkčním rozvrstvení a podává obraz o jeho situaci.
- Humanizační a kulturologická funkce - literatura slouží jako odrazový můstek pro seznámení s cizí kulturou a prostředím a zároveň pro lepší pochopení kultury vlastní.

Cíl práce s literárním textem z těchto funkcí vychází. Literární text žákovi zprostředkovává estetický a emocionální zážitek, rozvíjí jeho komunikativní kompetenci porozumění čtenému a aktivizuje jeho mluvený a psaný projev. Zároveň ho obohacuje o nové zkušenosti, díky kterým lépe porozumí kultuře jiného národa. Jak dále rozvíjí Kyloušková (2007: 7), literární text funguje jako jeden z prostředků poznání jiných kultur, jejich dějin, pohledu na svět a celkového sociokulturního kontextu. Žák se naučí rozpoznat a přijmout rozdíly, umět na ně reagovat. To má, podle Kylouškové, podíl na jeho osobnostním formování.

Vezmeme-li v úvahu výše zmíněné, domníváme se, že literární text hraje v cizojazyčné výuce nezastupitelnou roli.

## **1.2 Využití literárního textu ve vývoji jednotlivých metodických směrů**

Z metodických směrů uvádějících do CJV literární text jmenujme gramaticko-překladovou metodu, zprostředkovací metodu a komunikativní metody 20. století.

### **1.2.1 Gramaticko-překladová metoda**

Gramaticko-překladová metoda byla používána od středověku až do konce 19. století. Jejím cílem je četba a překlad textů. Předpokládá, že pokud se žák naučí číst a překládat literární díla v cílovém jazyce, rozvine tím zároveň svoje komunikativní schopnosti. V této metodě je tedy veškerá pozornost upřena na porozumění a překlad literárního textu.

### **1.2.2 Metoda zprostředkovací**

Metoda zprostředkovací kombinuje gramaticko-překladovou metodu s přímou metodou, která klade důraz na mluvený kód, tj. správnou výslovnost, poslech a mluvený projev. Zprostředkovací metoda považuje literaturu za odrazový můstek pro pochopení kultury, kdy si žák s pomocí vhodně zvolených literárních textů může vytvořit obraz o kulturním prostředí země a současně ho porovnat s kulturou vlastního národa.

### **1.2.3 Komunikativní metoda**

Komunikativní metoda vstoupila do CJV v osmdesátých letech a jejím cílem je osvojení komunikativní kompetence. Tato metoda klade důraz na funkční osvojení jazykových prostředků užitých v konkrétní komunikativní situaci, dále na mluvího/adresáta a na dosažení konkrétní komunikativní kompetence v kódu mluveném (poslech/mluvení) i psaném (čtení/psaní) či pouze v jednom z nich. Své místo zaujímá i pragmatická kompetence, jíž se rozumí schopnost užití komunikativních strategií a postupů vzhledem ke komunikativnímu cíli, jehož chce mluvčí dosáhnout.

Komunikativní metoda rehabilituje čtení. S ním vstupují do CJV vedle různých textových útvarů odpovídajících reálným komunikativním situacím (letáky, reklamní texty, návody k použití atd.) i texty literární jakožto prostředek dosažení sociokulturní kompetence a interkulturního poznání.

## 1.2.4 Evropský referenční rámec pro jazyky

Nároky vycházející ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky<sup>4</sup> (Společný evropský referenční rámec, 2001) vymezují cílové kompetence CJV ve 21. století. Rámec využití literárního textu pokládá za jeden z prostředků osvojení komunikativních kompetencí a to zejména dílčí kompetence *čtení s porozuměním*.

Dokument Rámce byl nejprve vydán v angličtině a francouzštině, českého překladu se dočkal o rok později. Jedná se o dokument Rady Evropy, jehož cílem je stanovení srovnatelného hodnocení dosažených znalostí a dovedností. Klade si otázky, jakým způsobem se jazyk učíme a jak ho vyučujeme, jak se hodnotíme a jak učitel hodnotí studenta. Rámec klade důraz na celoživotní vzdělávání, sebehodnocení, plurilingvismus a multikulturalitu. Dále se soustředí na činnostně zaměřený přístup, jímž rozumíme koncept komunikativních metod. Rámec vyzdvihuje roli úlohy, již žák řeší jako aktivní činitel.

Vedle komunikativních kompetencí Rámec shrnuje všeobecné kompetence CJV pro 21. století. Jsou jimi:

- znalostní kompetence (*savoir*)
- dovednostní kompetence (*savoir faire*)
- existenční kompetence (*savoir être*)
- kompetence učit se (*savoir apprendre*)

Dále Rámec vymezuje dílčí komunikativní kompetence na šest úrovní A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Tabulka uvedená na následující straně shrnuje základní předpoklady pro jednotlivé úrovně a sebehodnocení každého studenta.

---

<sup>4</sup> Dále pouze „Rámec“.

Společné referenční úrovně: Sebehodnocení. Tabulka 2, in: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, str.26 - 27, (překlad) *Univerzita Palackého v Olomouci*, 2002. Pro potřeby MŠMT.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>P</b>	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícími se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, mistopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným v spisovném jazyce o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního nebo pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.	Rozumím dějším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat a přetvářet výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většinu filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím dějším promluvám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjadřeny pouze v náznacích. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, židvého či -vyslaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle.
<b>Čtení</b>	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogech.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvítané informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jedinech listech a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují silnou záměru často užívají v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autor zaujímá konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopna/schopna ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písmenného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou, např. příručky, odborné články a krásná literatura.
<b>M</b>	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeromluvat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb, nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známy.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím například, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se límto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohoově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro společenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znáám dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjadřovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký problém, dokážu svou výpověď přeromulovat tak hladce, že to ostatní ani nepostřehnou.
<b>Samostatný ústní projev</b>	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a věí, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosazené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojit fráze, abych popsal(a) své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stružně odvodit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knižky nebo filmu a vylíčit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění slyem vhodným pro daný kontext a oprávním se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.	
<b>P</b>	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb.	Umím napsat jednoduché osobní dopisy, například poděkování.	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými osobně zajímavými. Umím psát osobní dopisy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě důležité a zážitky osobně důležité.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným slyem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.	

Rámcem rozlišuje dílčí komunikativní kompetence *porozumění*, obsahující *poslech* a *čtení*, *mluvení s ústní interakcí* a *samostatným ústním projevem* a *psaní*. Mluvíme-li o didaktickém využívání literárních textů, zajímá nás zejména *čtení*. Podle definic uvedených u jednotlivých úrovní, je vhodné začít se zařazováním jednoduchých literárních textů do výuky na přelomu úrovní A2/B1.

A2: „Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.“

B1: „Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě, nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.“

U úrovně B2 jsou literární texty přímo zmíněny: „Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.“

U této úrovně a úrovní vyšších se čtení literárních textů předpokládá.



### **1.3 Typologie literárního textu**

V úvodu jsem již zmínila, že se tato práce bude zabývat textem literárním. Tamtéž bylo dále uvedeno, že ostatní druhy textů<sup>5</sup> lze také zajisté (a s velkým úspěchem) při CJV využít, není to však předmětem této práce.

Literární texty je možné charakterizovat dvěma způsoby: jako literární druhy a jako literární žánry.

Podle Kylvouškové (2007: 32) jsou literární druhy „skupiny textů se společnými tematickými, stylistickými nebo kompozičními znaky.“ Mluvíme o lyrice, epice, dramatu, próze a poezii. Literární žánry charakterizuje Kylvoušková (2007: 32) jako „celky se společnými strukturními znaky jako jsou obsah, rozsah, forma, kompozice a jazyk.“ Mluvíme o tragédii, komedii, detektivce, románu, atd.

Autoři Albert a Souchon (2000: 132) upozorňují na fakt změny charakteristiky a rozdělení literárních žánrů v průběhu času.

### **1.4 Druhy používaných (i literárních) textů**

Používané literární texty by měly po všech stránkách odpovídat požadavkům a cílům CJV. Měly by zohledňovat nejenom již probrané mluvnické jevy, ale též motivovat, formovat i případně vzdělávat žáka. Tyto texty se dají rozdělit dále uvedeným způsobem, přičemž každý z druhů má ve výuce své místo. Kritéria rozdělení se různí a překrývají se<sup>6</sup>. Autoři Albert, Souchon (2000), Cicurel (1991), Kylvoušková (2007), Tagliante (1994) i Vigner (1979) je dělí následujícím způsobem:

- Podle umístění v učebnici - výchozí a doplňkové

Výchozí texty jsou umístěny zpravidla na začátku lekcí v učebnici a slouží jako prezentace nově probíraného jevu. V rámci učebnice jsou považovány za povinné. Doplňkové texty rozvíjejí tematiku výchozího textu a probírané jevy dále procvičují či přináší nové informace. Jejich využití je spíše fakultativní.

- Podle způsobu vedení promluvy - dialogické a monologické

---

<sup>5</sup> Novinové a časopisové články, korespondence

<sup>6</sup> To znamená, že například výchozí text může být zároveň i odborný a adaptovaný.

- Podle způsobu vytvoření – původní, adaptované a uměle vytvořené

Původními texty rozumíme originální texty v plném znění autora. Texty adaptované jsou uzpůsobeny jednotlivým jazykovým úrovním, vycházejí však z originálního díla. Uměle vytvořené texty obsahují vlastní příběh psaný jednodušeji a přímo za účelem uvedení textu zejména v cizojazyčných učebnicích.

V této práci upřednostňujeme zejména vhodně vybrané původní texty před texty adaptovanými či uměle vytvořenými. V praktické části literární text uvedeme jako doplňkový.

## 2 Čtení – komunikativní kompetence

Chceme-li literární text při výuce správně využívat, měli bychom mít poznatky o četbě samotné, rozumět jejímu mechanismu a chápat důležitost a význam čtenářství.

V této práci navrhujeme práci s literárním textem zejména u středoškoláků, tedy studentů mezi 15 až 18 lety, s ideální dosaženou úrovní komunikativní kompetence B1 – B2 podle Rámce.

Čtení s porozuměním je receptivní komunikativní kompetence, jejímž cílem je dešifrace jazykových prostředků, porozumění obsahu přečteného a jeho interpretace, tj. porozumění komunikativní funkci přečteného a eventuálně odpovídající reakce čtenáře na přečtený text. U čtení s porozuměním rozlišujeme globální a detailní porozumění.

Vigner (1979: 32, 35) čtení charakterizuje jako „lineární proces objevování textu ovlivněný kvalitou čtenáře – úrovní jeho specifické jazykové kompetence a zkušenostmi s textem.“<sup>7</sup>

Interpretaci přečteného napomáhá nejen jazyková kompetence, ale též kompetence sociolingvistická (pozorování cizí kultury a způsobů života v jiné zemi) a kompetence pragmatická (schopnost rozeznávat komunikativní strategie vyplývající z komunikativního záměru autora). Literární text navíc obohacuje čtenáře esteticky a emocionálně.

Podle autorky Francine Cicurel (1991: 126) je literární zkušenost pro každého jedinečná, svět vytvořený v mysli čtenáře se čtenářem komunikuje. Čtenář doslova potřebuje být v kontaktu s příběhem, vytváří si z něj realitu.

Podle Chaloupky (1982: 527) literatura rozšiřuje okruh poznání a poskytuje emocionální uspokojení. U kulturně aktivního dospělého čtenáře lze předpokládat kulturně aktivní čtenářské dětství. S klesajícím dětským čtenářstvím je důležité rozvíjet zájem o čtení jakožto integrální součásti všestranného a harmonického rozvoje dítěte.

---

<sup>7</sup> „La lecture est un processus linéaire de découverte du texte.(...) La qualité du lecteur dépend de la compétence linguistique spécifique et d'expérience des textes.“

## **2.1 Druhy a modely čtení**

Každý z nás čte odlišným způsobem, záleží zejména na našich čtenářských zkušenostech. Zatímco začínající čtenář čte takzvaně *zdola nahoru* – písmena skládá do slabik a ty pak sdružuje do slov, pokročilý čtenář čte *shora dolů* – na základě svých zkušeností předvídá smysl textu, tvoří si hypotézy, anticipuje, kontext pro něj hraje důležitou roli. Čím více je čtenář pokročilý, tím více slov dokáže pojmout při jednom vizuálním záběru.

E. Beaume (1986) rozděluje čtení na různé druhy. Můžeme je rozlišit podle techniky, metodologického postupu či podle místa čtenářské aktivity. Jednotlivé druhy se navzájem dopňují či přechází z jednoho do druhého.

### **2.1.1 Čtení podle cíle porozumění**

Podle *cíle porozumění* rozlišujeme:

#### **2.1.1.1 Čtení s porozuměním globálním a detailním**

Globální čtení se snaží postihnout celkovou linii textu a informací v něm obsažených. Nehledá přesné informace, ale jeho cílem je spíše následné résumé textu.

Detailní čtení vyhledává přesné a konkrétní informace. Jeho cílem je postihnout detailních okolností hlavního (globálního) obsahu.

### **2.1.2 Čtení podle techniky**

Podle *techniky* rozlišujeme:

#### **2.1.2.1 Hlasité a tiché čtení**

Hlasité čtení hraje nezastupitelnou roli, slouží k nácvičku a upevňování artikulačních, akcentuačních i intonačních návyků. Jedná se o kombinovanou dovednost – čtenář převádí grafickou podobu do podoby zvukové se správnou výslovností. Přispívá upevnění čtecích návyků a předchází tichému čtení. Hlasité čtení rozdělujeme na čtení individuální a na čtení sborové.

Tiché čtení je vlastním cílem čtecí kompetence jakožto individuální dovednosti, jež umožňuje vlastní čtenářské tempo, vracet se k přečtenému, konzultovat slovník, apod. I přesto, že v počátku čtenář vše v duchu překládá do mateřštiny, postupně vede k bezpřekladovému čtení.

### **2.1.3 Čtení podle metodologického postupu**

Podle *metodologického postupu* rozlišujeme:

#### ***2.1.3.1 Analytické a syntetické čtení***

Analytické čtení se uplatňuje u výchozích textů při seznamování s novými jazykovými prostředky. Jeho cílem je detailní porozumění textu. Syntetické čtení je obvykle spojeno s tichým a bezpřekladovým čtením, uplatňuje se u doplňkových textů, kde je čtenářova pozornost zaměřena na porozumění obsahu, často globálně. Může být předfází detailního porozumění.

#### ***2.1.3.2 Výkladové (interpretační) čtení***

Každý slohový útvar se vyznačuje určitou kompozicí textu. Výkladové čtení si jí všímá, dále sleduje použité jazykové prostředky sloužící k předání informací z textu.

#### ***2.1.3.3 Orientační, informativní a studijní čtení***

Orientační (průzkumné, zběžné) čtení předpokládá dovednost čtení s výkladem. Slouží k utvoření určité představy o obsahu textu, čtenář ho „přelétne“ očima a zachytí jen přibližně 10 – 15 % informací v něm obsažených. Čtenářova předchozí znalost stavby textu je velmi důležitá.

Informativní čtení se snaží o celkové pochopení obsahu, postihnoutí hlavních informací, čtenář zachytí až 75 %.

Studijní čtení chce získat úplnou a přesnou informaci z textu.

#### ***2.1.3.4 Interaktivní čtení***

Interaktivní čtení předpokládá ještě větší zapojení čtenáře. Čtenář se sám podílí např. na samotném ději. Dále jsou využívány různé technické postupy psaní, např. postupné psaní románu samotnými žáky na základě přečteného literárního textu.

### **2.1.3.5 Překladové a bezpřekladové čtení**

U překladového čtení je třeba vyhledat a přeložit každé neznámé slovo. Výuka cizích jazyků směřuje ke čtení *bezpřekladovému*, při kterém čtenář text chápe bezprostředně bez používání své mateřštiny.

### **2.1.4 Čtení podle místa čtenářské aktivity**

A za čtvrté podle *místa čtenářské aktivity* rozlišujeme:

#### **2.1.4.1 Školní a domácí čtení**

Školní čtení je bezprostředně organizováno učitelem v hodině.

Domácí čtení je dobrým způsobem, jak žák může pracovat s jazykem mimo školu.

## **2.2 Proces čtení**

„Výrazem *čtení* označujeme proces vnímání a uvědomování si významu čteného textu, slov, která mají určitý obsah a formu. Forma je psaná nebo tištěná podoba slova, obsah je jeho konvenční význam. Čtení je tedy dešifrování grafických znaků a chápání významu slov na základě spojování jejich obsahu a formy.“ (Vášová 1995: 34)

Podle Papíka (1992: 45) lze rozlišit dvě úrovně čtení. Úroveň perceptivní, kterou rozumíme „porozumění v procesu přijímání, osvojování informace“ (Papík 1992: 45) a úroveň kognitivní, kterou chápeme jako „porozumění v procesu myšlení“. (Papík 1992: 45)

Proces čtení lze podle Hendricha (1988), Kylouškové (2007), Papíka (1992) a Vášové (1995) rozdělit do následujících fází:

1. percepce a fixace
2. asimilativní doplňování
3. identifikace
4. interpretace

Během *percepce* čtenář fixuje zrak a vizuálně vnímá text. Bylo zjištěno, že oko při čtení neprochází text plynule, ale naopak skákavě, *sakadicky* (Papík 1992: 45) (Vášová 1995: 36). Zároveň na řádku fixuje několik stěžejních bodů. „Veškeré čtení se uskutečňuje

v době (těchto) fixací, protože v době sakadického pohybu nevidíme jasně.“ (Vášová 1995: 36)

Čtenář tak zachytí množství grafických signálů, někdy dochází též ke skryté artikulaci. Vnímání grafického textu je integrativní, čtenář si slovo vnímané i jen částečně sám doplňuje na celek, Kylvoušková (2007: 11) hovoří o „asimilitavním doplňování a anticipaci“. Dále hraje svoji roli redundance. (s.24)

Během *identifikace* čtenář „znovupoznává jazykové prostředky“ (Kylvoušková 2007: 11) tvořící text a současně si uvědomuje jejich význam. Podle Hendricha (1988: 225) je důležité rozumět lexiku, ale zároveň pochopit strukturní výstavbu jednotlivých výpovědí. Pokud jsou věty kratší a syntakticky jednodušší, proces čtení je značně ulehčen.

Při závěrečné fázi *interpretace* dochází k pochopení smyslu čteného.

Podle Kylvouškové (2007: 11) v mateřském jazyce probíhá vnímání i chápání grafického textu téměř současně, u jazyka cizího je situace ztížena nedostatečnými znalostmi jazyka a sociokulturního prostředí textu.

## 2.3 Literární čtení v cizojazyčné výuce

Čtení literárních textů je zvláštní formou komunikace a má v procesu CJV své místo.

Absolvent gymnázia by měl být schopný s porozuměním číst cizojazyčné texty s tematikou přiměřenou všeobecnému vzdělání, měl by být středně zběhlý čtenář. Proces poznávání jazykových prostředků by měl být víceméně zautomatizován a sloužit porozumění obsahu a jeho následné interpretaci.

Podle Alberta a Souchona (2000: 51) literární text v CJV neslouží jako zdroj literárních vědomostí, jeho využívání ve třídě směřuje nejen k osvojení a posílení jazykových kompetencí, ale zároveň nenásilnou formou seznamuje žáky se sociohistorickým a kulturním prostředím dané země, a tímto způsobem je učí jejímu lepšímu celkovému porozumění.

S literárním textem by žák měl být seznamován již v co nejranějším stádiu studia cizího jazyka.

### 2.3.1 Faktory ovlivňující porozumění (literárnímu) textu

Podle Papíka (1992: 105 – 116) a Kylouškové (2007: 25, 33) lze pojmenovat následující faktory ovlivňující porozumění cizojazyčnému (nejen) literárnímu textu:

- Slovní zásoba – neznalost slovíček trápí čtenáře nejčastěji. Vyhledávání každého slova od četby odrazuje. Rozlišujeme aktivní a pasivní slovní zásobu. Slova v rámci aktivní zásoby používáme v každodenním životě, pasivní slovní zásobou rozumíme jednak slova, kterým přesně rozumíme, ale nepoužíváme je každý den, ale též slova, která pochopíme pouze v kontextu či jejichž význam jen odhadujeme. Papík (1992: 116) uvádí, že „vnější hranice pasivní slovní zásoby je velmi pohyblivá“.

- Sociokulturní kompetence – během četby může dojít k tzv. *sémantickému šumu*, čtenář sice všemu rozumí jazykově, nezná však všechny kulturní a společenské souvislosti, a proto textu nerozumí.

- Prediktabilita a redundance – *predikcí* rozumíme schopnost čtenáře na základě svých znalostí odhadnout určité pokračování. Jazyková predikce se zakládá na pravděpodobnostní struktuře daného jazyka, obsahová na znalosti popisovaného tématu. *Redundance* signalizuje nadbytečnost výpovědi, v textu jsou použity jazykové elementy, které čtenář očekává.



Porozumění je tedy ovlivněno výstavbou textu a znalostí skladby věty cílového jazyka. Podle Papíka (1992: 114) je „redundance (u cizích jazyků) nezbytností pro pochopení“.

*Prediktabilita a redundance* jsou někdy podle Hendricha (1988) a Kylvouškové (2007) uváděny společně pod pojmem jazykový odhad. Je velmi důležitý, protože urychluje četbu, a tím i zvyšuje zájem o ni. Jazykový odhad může být trojího druhu:

- *Mezijazykový*, kde porozumění napomáhá mezinárodní lexikum a znalost podobných jazyků. Čtenář zároveň dbá na negativní jazykovou interferenci.
  - *Vnitrojazykový* se objevuje spíše u pokročilejších mluvčích. Čtenář rozpozná kořenné slovo a rozumí pravidlům tvoření slov v daném jazyce, z nich vyvodí význam slova nového.
  - *Kontextový*, kdy čtenář odvozuje význam slova na základě tématu a kontextu. Mikrokontextem rozumíme větu, makrokontextem nadvětné komplexy.
- Schematizovaná struktura textů – výstižné nadpisy a dobrá grafická prezentace usnadňují porozumění textu. Znalost schematizované struktury textů upevněná výchozím čtením pak usnadňuje čtení orientační.
  - Intertextuálnost – každý text je zapojen do sítě jiných textů. V mateřském jazyce máme tuto síť poměrně zmapovanou, v cizím jazyce si záchytné body musíme teprve vytvořit. Právě postižení různých mezitextových vztahů je velmi důležité pro následnou interpretaci textu.
  - Krátkodobá/dlouhodobá paměť – při čtení ukládáme slova nejprve do krátkodobé paměti, počet uložených slov se liší podle pokročilosti čtenáře – jak uvádí Vigner (1979: 37), velmi pokročilý čtenář může najednou obsáhnout až 20 slov. Při čtení v cizím jazyce je to daleko méně. Hledáme-li tedy každé slovo, kterému v textu nerozumíme, zapomene mezitím zbytek textu.

### 3 Didaktické využití literárního textu

Podle Tagliante (1994) jsou literární texty propojením jazyka a civilizace, jejich využití obohacuje sociokulturní kompetenci žáka. Tatáž autorka zmiňuje také hlavní cíl čtecí kompetence a s ní spojené didaktické využití literárních textů. Není jím „bezprostřední porozumění textu, ale žákovo pochopení čtecích strategií, jejichž zvládnutí ho motivuje k dalšímu, samostatnému, cizojazyčnému čtení.“<sup>8</sup> (Tagliante 1994: 122).

Ideální způsob didaktického využití literárního textu tedy pomocí čtenářských strategií rozvíjí u žáků cizojazyčné komunikativní kompetence obohacené sociokulturní složkou. Tímto mohou být žáci motivováni k další samostatné četbě.

Současně práce s literárním textem v CJV žáka učí vlastním mechanismům interpretace, a tím rozvíjí jeho myšlení.

Promyšleně vedené didaktické využití literárního textu poskytuje prostor k názoru žáků, k jejich kreativitě, hodnocení a rozhovorům o díle.

#### 3.1 *Pré-pedagogická příprava učitele*

Nejprve se zaměřím na přípravu učitele při práci s literárním textem. Tato příprava by měla zahrnovat:

- Výběr textu vzhledem k zaměření a věku publika, pokročilosti jazykových znalostí, čtenářské a sociokulturní kompetence.
- Rozpracování postupů pro rozvíjení globálního a detailního porozumění obsahu čteného, doplněného sociokulturními poznatky a pro rozvíjení poznatků o autorovi, jeho době, popřípadě historickém kontextu.

Descotes (1999: 36) dále zmiňuje důležitost *zkušenostních znalostí* týkajících se každodenního života ve třídě i mimo ni a *metodických znalostí* co nejučinnějšího předání látky.

---

<sup>8</sup> „(...) l’objectif premier n’est pas la compréhension immédiate du texte, mais bien l’apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise doit, à long terme, permettre à l’apprenant d’avoir envie de lire en langue 2.“

### 3.2 Možnosti práce s literárním textem

Literární text slouží jako výchozí bod pro další využití, zároveň však většinou není v učebnicích uváděn jako text výchozí, ale naopak jako doplňkový. V souvislosti s tímto faktem budeme s uváděnými literárními texty pracovat také jako s doplňkovými. Tagliante (1994) doporučuje uvádět nejen literární texty z učebnic, ale též podle vlastního výběru autora.

V češtině neexistuje mnoho publikací zabývajících se prací s literárním textem jako takovým. Podle Hendricha (1988: 348) jsou důležité níže uvedené zásady, jež se však týkají práce s různými druhy textu:

- Gradace a přiměřenost

Při výběru textu postupujeme od kratších a jednodušších textů k delším a složitějším, vždy s ohledem na věk a jazykovou úroveň žáků.

- Aktivita publika

Publikum je aktivní při vyhledávání podstatných (klíčových) informací a klíčových slov nutných k porozumění obsahu a následné interpretaci.

- Komplexnost didaktického využití literárního textu

Didaktické využití literárního textu zahrnuje dešifraci jazykových prostředků, nácvik čtecí kompetence a hledání smyslu čteného textu a poznávání sociokulturního kontextu.

Samotné druhy použitých literárních textů skýtají různé možnosti didaktického využití. Zatímco největší potenciál básnických textů tkví v nácviku správné výslovnosti, cviku jazykové paměti a citu pro hru se slovy v cizím jazyce, narativní texty na druhou stranu rozvíjí kompetenci porozumění čtenému pomocí sledování dějové linky příběhu vedené v cizím jazyce a více představují sociokulturní realie dané země.

Při samotné realizaci výuky učitel napomáhá žákovi porozumění jakémukoli druhu literárního textu poskytnutím informací o kontextu vzniku díla, o autorovi, o slovních spojeních, která vycházejí ze sociokulturního kontextu. Čím méně mezer bude v tomto ohledu žák mít, tím spíše přijde na smysl textu. Zároveň je třeba mít na paměti, že díla zůstávají stále stejnými, ale jejich interpretace se mění – každá četba vždy vytváří nový význam textu. Zařazení do kontextu napomáhá zlepšení sociokulturní kompetence žáka.

Hledání interpretací může učitel napomoci různými aktivizačními metodami žáků, které popíšeme později. Aktivizační metody podané zábavnou formou navíc motivují žáky k další četbě.

Při práci s literárním textem ověřujeme globální i detailní porozumění, na jehož základě s textem dále pracujeme, a to mluvně i písemně, po obsahové a možno i gramatické stránce. Tímto způsobem rozvíjíme komunikativní kompetence, kompetenci porozumění čtenému i vlastní mluvní/písemnou produkci.

Žákovo vlastní hledání možných interpretací díla představuje jeden z dalších významných bodů práce s literárním textem. Učitel žákovi význam literárního textu sám nepředává, ale pouze mu v jeho hledání pomáhá, například pomocí návodných otázek. Snaží se ukázat, jakými prostředky lze dílo uchopit a interpretovat, současně má vždy na zřeteli žákovu čtenářskou kompetenci. Podporuje jeho samostatnost a podněcuje ho k vlastnímu pohledu na text.

Podle Alberta a Souchona (2000: 53) lze u méně pokročilých tříd napomáhat porozumění využíváním mateřského jazyka.

Tagliante (1994: 145) tvrdí, že „v návaznosti na čtení a práci s ním (mluvní a písemnou) žáci také získávají literární kompetenci“<sup>9</sup>. Pro naši práci to ale není hlavním cílem.

U pokročilejších studentů je další možnost způsobu práce s literárním textem zadání přečtení celé knihy podle žákova výběru (učitel poskytne okruh jazykově a tématicky vhodných knih) během určitého časového období. Žák na základě vlastní četby může písemně zpracovat obsah díla. Této možnosti se však v této práci nebudeme dále věnovat.

---

<sup>9</sup> „(...) notamment pour l’expression orale et écrite, ces travaux de post-lecture permettent aussi aux apprenants de se doter progressivement d’une certaine compétence littéraire.“

### 3.3 Výběr textu

Výběr literárního textu by měl být podřízen cíli a zaměření výuky, jazykové úrovni, úrovni čtecí kompetence, věku, potřebám a zájmům žáků.

Tato práce se zaměřuje, jak již bylo dříve uvedeno, na středoškolské publikum s obecným zaměřením (např. na školách gymnaziálního typu), předpokládané jazykové úrovně B1-B2 podle Rámce (2002).

#### 3.3.1 Psychologické hledisko

Nejdříve se zaměřím na psychologické hledisko výběru. Bolinová (2010: 31) uvádí, že „středoškolák vybírající si vlastní četbu, je veden potřebami, které jsou v daném vývojovém období aktualizovány.“ Může se jednat například o potřebu seberealizace, identifikace, o poznávací nebo relaxační potřebu. Při volbě textu také samozřejmě hrají roli vnější podněty – doporučení přátel, medializace autora. Adolescent je již více orientován na kvalitu než na kvantitu. Z výzkumu, provedeném na vzorku lidí věku 15 let a starších, vyplývá, že čím jsou respondenti mladší, tím více je zajímají slovníky, encyklopedie, učebnice, odborná literatura a současně sci-fi a fantasy (Bolinová 2010: 32). Adolescenti se zajímají spíše o krásnou literaturu, která vyžaduje větší díl vlastní interpretace, případně řeší nějaký světonázorový nebo mezilidský, komunikační problém. Někteří adolescenti také pomalu začínají se čtením poezie.

Znalost potřeb žáků dané věkové skupiny je důležitá pro správnou volbu textu. I v případě, že nebudeme během vyučování pracovat s celým literárním dílem, ale pouze s jeho úryvkem, je podstatné, aby žáka zaujal. Vlastní zaujetí a zájem motivuje k dalšímu studiu cizího jazyka a k vlastní četbě, což je jeden z cílů této práce.

#### 3.3.2 Jazyková úroveň

Z hlediska jazykové úrovně žáka dbáme na přiměřenost textu. Podle Choděry (2013: 145) představuje náročnost subjektivní jednotku, složitost objektivní. Objektivní stupeň obtížnosti plyne z obsahu, formy a jazykového rozložení textu, subjektivní stupeň obtížnosti je dán předpoklady žáků. Zároveň ale záleží na aktivitách, které chce učitel na základě textu s žáky podniknout. Ty by měly být přizpůsobeny úrovni žáků. Pokud je ale text správně využit, může být stejný text představen začátečníkům i pokročilým. Neplatí to však u všech textů.

Začátečníci využívají znalosti získané v mateřském jazyce k rozlišení jednotlivých částí (nejen literárního) textu, k vytvoření vlastních hypotéz četby. Je-li text probírán jako výchozí, více se uplatňuje analytické čtení, kdy je na jeho základě cvičeno detailní porozumění. Nové gramatické jevy, sociokulturní vazby a výrazy jsou podrobovány analýze za účelem přesného porozumění.

U doplňkových textů jsou prezentované jevy již známé, proto je směřováno k syntetickému způsobu čtení.

Pokročilí mluvčí jazyka už naopak čtou všechny druhy textů syntetickým způsobem, nebo k němu alespoň směřují.

### **3.3.3 Forma**

Hledisko *formy* textu nám nabízí tři možnosti:

1. Ukázka nebo celé dílo?
2. Adaptovaný nebo originální text?
3. Uměle vytvořený text psaný jednoduchým jazykem nebo literárně ztvárněný text?

Každá z těchto možností má své výhody i nevýhody.

#### ***3.3.3.1 Úryvek díla a celistvý text***

Konkretizace a umístění do kontextu je u pouhého úryvku těžší než u celistvého textu. Žáci jsou proto závislí na vyučujícím a jeho výkladu. Současně ale zařazení úryvku díla představuje dobrý prostředek k seznámení s různými autory, styly, žánry a literárními obdobími. Čtení jednoho díla pomocí ukázek napříč několika hodinami je naopak velmi náročné pro učitele – musí nalézt souvislosti a umět je představit. Celistvý text díla je naproti tomu časově náročný a pouze v rámci školních hodin není možné ho zvládnout. Zařadíme-li celistvý text, nejlepší je použít kratší literární formy jako např. pohádky, povídky či básně.

#### ***3.3.3.2 Adaptovaný a originální text***

Adaptovaný text je lexikálně a syntakticky zjednodušený oproti originálu, funguje sice jako představení díla a pozvánka k četbě, na druhou stranu je ale zbaven veškeré autenticity a charakteristiky autora.

### **3.3.3.3 Uměle vytvořený text**

Uměle vytvořeným textem rozumíme text psaný přímo autorem záměrně jednoduchým jazykem, zpravidla pro didaktické účely. Tyto texty se většinou neutváří jako literární, současně jsou však pro žáka cenným cvičebním materiálem.

Shrneme-li uvedené charakteristiky, vychází nám, že literární text by měl být kvalitně napsaný, pro žáky zajímavý a cenný po obsahové stránce. Mělo by se jednat o ukázkou současného jazyka bez archaických výrazů. Současně je ale důležité respektovat specifika jednotlivých uměleckých textů, ne všechny jsou psány jazykově korektní formou. To by mohlo vést k přenášení nevhodných jazykových prostředků do jiných sfér a oblastí, na méně pokročilé jazykové úrovni je lepší takovéto texty vůbec nezařazovat. Při prvním setkání s cizojazyčnou literární četbou, zařazenou do výuky co nejdříve, vybíráme texty syntakticky a lexikálně jednodušší, žánrově co nejpestřejší a graficky přehledné.

## **3.4 Metodický postup při práci s literárním textem ve výuce**

Autoři Cicurel (1991), Descotes (1999), Hendrich (1988), Kyloušková (2007) i Peytard (1982) navrhují vlastní metodické postupy, na jejichž základě jsem sestavila postup uvedený v této práci.

Před samotným začátkem práce s textem je velmi důležité správně připravit prostředí, kde se bude číst – žáci mohou změnit místo tak, aby se cítili uvolněně a spokojeně.

Učitel si práci s textem rozdělí do tří etap: přípravu na čtení, vlastní čtení a didaktické využití textu.

Příprava žáky uvádí do tématiky a situace literárního textu. Učitel seznámí žáky s autorem, uvede jeho národnost (jedná-li se o autora francouzského či frankofonního). Lze donést autorovu fotografii. Dále dílo zařadí do kontextu doby vzniku, vysvětlí, o čem pojednává téma textu, jedná-li se o úryvek, zařadí ho do kontextu díla. Dále učitel donese výtisky knihy v originále a možno i v překladu, je-li k dispozici, žáci si je prolistují tak, aby si o knize udělali vlastní počáteční představu. Učitel žáky seznámí s informacemi obsaženými v paratextu knihy, žáci si už na jejich základě mohou vytvořit hypotézu. Co se týče slovní zásoby, učitel žáky seznamuje pouze s klíčovými slovy a lingvoreáliemi, žáci se následně při vlastním čtení snaží odhadnout význam a vytváří si vlastní zásobárnu slovíček textu.

Metodika vlastního čtení se při práci s narativním textem a s poetickým textem odlišuje, proto nejprve popíšeme práci s narativním textem a poté s textem poetickým.

### 3.4.1 Narativní text

Při práci s narativním textem si žáci text nejprve přečtou pouze sami pro sebe. Vzápětí odpovídají na otázky ověřující globální rámcové porozumění (např. doplňovací cvičení či cvičení typu *vrai ou faux*). Pokračují vyhledáváním významu neznámých slov nutných k porozumění klíčových informací. Následně je text přečten nahlas, možno nejprve učitelem kvůli poslechu správné výslovnosti, žáci mají textovou oporu. Je-li k dispozici audionahrávka textu, použijeme ji. Až poté jsou zařazeny otázky směřující k detailnímu porozumění textu. Nakonec žáci obsah textu shrnují vlastními slovy, lze v mateřském i cizím jazyce. V této práci preferujeme provedení résumé v jazyce cizím, tedy francouzštině.

První čtení je spíše orientační – čtenář se seznamuje s textem, hledá odpovědi na otázky *kdo, co, kde, kdy, jak a proč?*. Je to tedy rychlé shromáždění dostupných informací o hlavních postavách, jejich vztazích, místu, době děje, shrnutí důležitých událostí a rozpoznání úlohy autora, vypravěče a čtenáře. Probíhá individuálně.

Druhé čtení je spíše nácvikové, zaměřuje se na nácvik hlasitého čtení a probíhá kolektivně.

Třetí, informativní, čtení je již pozornější, kontroluje se porozumění slovní zásoby, znalost vazeb a syntaktických struktur. V této fázi zařazujeme nejrůznější cvičení zaměřená na gramatickou i obsahovou stránku textu. U narativních textů žáci například na základě vyhledávání informací v literárním textu doplňují cvičení s mezerami, vybírají správné odpovědi na otázky nebo otázky sami formulují, sestavují osnovu textu, vybírají názvy pro jednotlivé odstavce. Popisují činnost hlavních postav, jsou-li v textu přítomny, snaží se zreprodukovat vyprávění. Žáci pracují sami, ve dvojicích nebo ve skupinách. U pokročilejších následuje diskuse, ve které žáci vyjadřují své názory na text, pocity, které v nich vzbudil, případně, je-li v textu prezentována například kontroverzní myšlenka či složitější téma, žáci předkládají své vlastní názory. Učitel používá různé aktivizační metody. Je možno zařadit též cvičení zaměřující se na jazykové jevy textu. Obecně je ale doporučováno se při práci s literárním textem více soustředit na jeho obsah.

Žáci například dostanou za úkol napsat, co si o díle myslí. Učitel jim může, ale nemusí poskytnout podnětné otázky. Poskytne-li je, je vhodné zařadit doplňovací otázky tak, aby žáci



měli prostor pro rozvíjení vět. Dále lze zadat přepsání konce příběhu (vhodné např. u pohádky). Učitel žáky motivuje k další četbě, pokračování příběhu může zadat jako domácí četbu. Na závěr také může text nadiktovat, čímž je znovu cvičena kompetence porozumění slyšenému a převod slyšeného do psaného. Požadované úrovně vhodné pro zařazování literárních textů, tedy B1-B2, by žáci měli dosáhnout ve třetím až čtvrtém roce výuky. (Zpravidla s touto úrovní maturují.)

### 3.4.2 Básnický text

Při využití básnického textu lze zařadit úvodní poslech bez předchozího čtení a až poté poslech s textovou oporou a dále samostatné, hlasité, čtení žáků. U básnického textu dbáme nejvíce na nácvik správné výslovnosti. Dále zařadíme cvičení, kdy je daná báseň přepsána a některá slova v ní vynechána a kdy je žáci na základě paměti doplňují (u písňových textů na základě nahrávky) Tím je cvičen jazykový cit. Učitel žáky navádí k interpretaci textu. U písní je dále možno kolektivní zpívání, v tom případě je třeba ale dbát na věk a zájmy žáků, ne každý zpívání ocení. Zpívají-li rádi, lze zpívat s nahrávkou nebo s hudebním nástrojem. Pokročilejší žáci zkusí dopsat například sloku básně vlastními slovy. Doma se žáci učí básně či její část nazpaměť, čímž je cvičena jazyková mechanická paměť.

Nabízí se otázka, zda čtení nějakým způsobem hodnotit. Hendrich (1988) se domnívá, že hodnocení by mělo být zařazeno. Navrhuje hodnocení formou tichého i hlasitého čtení, cílicí na znalost jazykových jevů i porozumění obsahu. Dále propaguje průběžnou kontrolu čtenářských dovedností, o kterých by si učitel měl vést záznamy. Kyloušková (2007) naopak hodnocení nikde nezmiňuje.

Domnívám se, že lze hodnotit čtení nahlas se správnou výslovností a intonací a dále porozumění čtenému kontrolované soustavou cvičení. Sama za nejvíce přijatelný způsob považuji formu písemnou. Žák tak bude rozvíjet další jazykové a komunikativní kompetence a literární text bude plně využit. Literární texty jsou ale většinou uváděny jako texty doplňkové, které lze hodnotit pouze slovně, a sama se kloním spíše k tomuto způsobu hodnocení. Určitě vždy hodnotíme to, co žák umí a nikoliv to, co neumí.

Vezmeme-li v úvahu výše uvedené, při práci s literárním textem se učitel snaží, aby následné aktivity rozvíjely jazykové a komunikativní kompetence žáků a dále chce probudit u žáků radost z cizojazyčné četby jako takové. Je důležité, aby si před vlastním využitím textu stanovil jasný cíl tak, aby dosáhl co nejvyšší efektivity. Pracovní postupy se různí,

u pokročilých studentů na minimální úrovni B1-B2 podle Rámce je významná diskuse nad četbou, vlastní čtení a sumarizace názorů žáků. Během práce s textem zařazujeme veselejší aktivity a používáme aktivizační metody – využíváme her, nacvičujeme práci se slovníkem a zkoušíme schopnost jazykového odhadu. Žák je veden k celkovému přemýšlení o textu.

Za ideální postoj žáka při četbě cizojazyčného literárního textu považujeme žákovu vlastní aktivitu a hledání smyslu toho, co čte. Při jazykových nedostacích zabraňujících porozumění textu využívá žák slovník nejlépe jen k vyhledávání klíčových slov, k porozumění zbytku používá jazykový odhad nebo je částečně veden učitelem, a to zejména ve věcech týkajících se sociokulturního (a politického) kontextu čteného díla.

## 4 Motivace a aktivizace žáků

V úvodu této práce jsem uvedla, že jedním z jejích dílčích cílů je motivace žáků ke čtenářství. Základem kvalitní výuky je schopnost žáky motivovat a co nejvíce je zapojit do procesu vzdělávání. Proto v první části této kapitoly nejdříve krátce popíšu mechanismy motivace jako takové. Druhou část kapitoly věnuji formě a metodám aktivizace žáků.

### 4.1 Motivace

Motivací rozumíme „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“ (Pecina, Zormanová 2009: 30). Pojem „souhrn“ naznačuje, že se nejedná jen o jeden motiv, ale naopak o více - uvědomované i neuvědomované motivy. V rámci výuky motivem míníme pohnutku k učení a motivací soustavou pohnutek. Každé motivované chování je výsledkem působení dispozičních motivačních činitelů. Těmi jsou myšleny potřeby, které vznikají v souvislosti s pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Potřeby udržující v chodu učební činnosti jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové. Potřeby jsou ovlivňovány incentivy, které působí na člověka zevnějšku. Jsou to podněty, které vzbuzují v člověku určitou potřebu a mění ji v jednání.

Motivace těsně souvisí s emocemi a kognitivními procesy, jsou spolu vzájemně provázány a ovlivňují se.

#### 4.1.1 Druhy motivace

Motivaci dělíme podle Bolinové (2010: 13) na tři hlavní druhy:

- Poznávací motivace patří k sekundárním potřebám, které získáváme v průběhu života. Ideálně se rozvíjí v období školní docházky a těsně souvisí s dvěma poznávacími potřebami:

- *potřebou smysluplného receptivního poznávání*, která se projevuje snahou o získání nových informací.
- *potřebou vyhledávání a řešení problémů*, která se projevuje v setkání s problémovou situací.

- Výkonová motivace, jejíž vývoj je silně ovlivněn zejména rodinným prostředím. Člověka ovlivňuje jeho zkušenost s úspěchem. Snaží se dosahovat příjemných odměn a vyhýbat se nepříjemným zkušenostem s tresty.

- Sociální motivace je těsně provázána s životem člověka ve společnosti. Utváří ji například *obava z odmítnutí* nebo *potřeba sociálního vlivu a prestiže*.

#### **4.1.2 Motivace ve výuce CJ**

U CJV funguje nespecifická motivace. Podle Peciny a Zormanové (2009: 30) je hlavní motivací k aktivní činnosti žáka jeho odhodlání učit se.

S motivací souvisí demotivace, která je nejčastěji zapříčiněna neúspěchem. Při výuce CJ je tedy důležité dávat pozor na přílišné opravování chyb a na řečovou agresivitu učitele.

Ke čtení literárních textů a četbě jako takové je žák motivován, zažívá-li během ní příjemné pocity, naplňuje ho a splňuje jeho očekávání. V tom případě je pravděpodobné, že s četbou bude pokračovat i v dospělosti. Při zařazení literárního textu do cizojazyčné výuky, je tedy důležité dbát na výběr vhodného textu a během vlastní četby se zasazovat o co nejpříjemnější prostředí.

#### **4.2 Aktivizace žáků**

V CJV je uvedením komunikativních metod nahrazován transmisivní způsob vyučování způsobem konstruktivistickým již v 80. letech 20. století. Pecina a Zormanová (2009: 17) transmisivní způsob charakterizují zejména jako „klasickou výuku, kdy jsou vědomosti předávány učitelem žáku.“ Konstruktivní způsob si klade za cíl, aby žák nebyl pouhým objektem vyučování, ale aby se stal především jeho aktivním subjektem. Těžiště zájmu se přesunuje z učitele právě na žáka. CJV je při seznamování s novými jazykovými prostředky založena na interaktivních postupech problémového vyučování/učení se.

Oba způsoby – transmisivní a konstruktivistický - mají zajisté své klady i zápory. Transmisivnímu vyučování je vytýkána malá aktivita žáka, konstruktivistickému naopak malá efektivita v praxi.

Podle Peciny a Zormanové (2009: 22) aktivizací žáka rozumíme snahu o co největší rozvoj jeho intenzivní činnosti. Žákova aktivita závisí na míře pochopení probíraného učiva. Aktivitu rozdělujeme na vnější, která předpokládá aktivní činnost žáků ve třídě i mimo ni,

a vnitřní, která souvisí se zapojováním a užíváním různých myšlenkových operací a se samostatnou a tvořivou činností žáků. Metody, při kterých je žákovo vlastní aktivní myšlenkové úsilí vyžadováno, mají velký význam. Pecina a Zormanová (2009: 23) považují za nejvyšší stupeň aktivity projev tvořivosti žáka.

#### **4.2.1 Metody a formy aktivizace**

Metody aktivní práce žáků lze rozdělit do tří základních skupin – na klasické výukové metody, aktivizující a komplexní metody. Aktivizující metody<sup>10</sup> jsou ty metody, jejichž postupy jsou založené na řešení problémových situací ve vyučování. Mezi jejich velké přednosti patří podněcování k vlastní aktivitě, zábavnost, obvykle vysoká motivovanost žáků učit se, napomáhání jasnému pochopení látky prostřednictvím dosavadních znalostí a zkušeností. Žáci se nad problematikou sami zamýšlí, hodnotí ji a snaží se ji vyřešit. Tím je podporováno jejich tvůrčí myšlení, žáci se těší z vlastního řešení problému, čímž je, podle Peciny a Zormanové (2009: 43), zvyšována jejich vnitřní motivace a osobní prožitek z učení.

Učitel zařazuje postupy problémové metody buď pouze při určitých aktivitách, nebo pracuje v uceleném systému problémového vyučování. Pro CJV platí spíše první případ, protože v pestrosti a střídání aktivit se žákova pozornost mobilizuje a aktivizuje tak jeho motivaci.

Aktivizující metody prokazují ale také své nevýhody – je to zejména časová náročnost, nemožnost je rozvíjet vzhledem k velké přetížnosti pedagogů jinými povinnostmi a obtížnost jejich efektivního uvedení do problémové třídy.

Všechny níže uvedené formy aktivizace se uplatňují již 30 let i v CJV, zejména s nástupem komunikativních metod.

Mezi základní formy aktivizačních metod podle Peciny a Zormanové (2009: 56, 61) patří:

##### **4.2.1.1 Samostatná práce žáka**

Žák se její pomocí učí zodpovědnosti, může realizovat vlastní myšlenky a nápady, volit si tempo práce. Zároveň jsou respektovány jeho specifické předpoklady. Na druhou

---

<sup>10</sup> V literatuře bývají *aktivizační metody* označovány také jako *metody alternativní, inovativní nebo problémové*.

stranu ale samostatná práce nepodporuje sociální vztahy ve třídě a nerozvíjí formy sociálního učení.

#### ***4.2.1.2 Práce s dokumenty***

Žák je nucen pozorně číst, vnímat a srovnávat. Vyhledává hlavní myšlenky textu, hodnotí je a řeší různé úkoly.

#### ***4.2.1.3 Diskuse***

Diskusí rozumíme komunikaci mezi žákem a učitelem nebo mezi žáky navzájem. Dochází k výměně názorů na dané téma, každý z účastníků diskuse uvádí své argumenty, společně se všichni snaží nalézt řešení daného problému.

#### ***4.2.1.4 Problémové učení***

Žákům nesdělujeme vědomosti přímo, ale snažíme se, aby je našli sami, případně pouze s malou pomocí. Žák analyzuje problémovou situaci a na základě svých dosavadních poznatků se snaží nalézt řešení. Tímto způsobem je rozvíjena vlastní intenzivní myšlenková činnost žáka.

#### ***4.2.1.5 Skupinová práce***

Žáci se zadaný problém snaží vyřešit společně. Tím je podporována spolupráce ve třídě a skupinový dynamismus. Nevýhodou je, že ne vždy se účastní všichni členové skupiny.

### **4.2.2 Prostředky aktivizace v CJV**

Jak jsme již uvedli, výše zmíněné postupy lze s velkým úspěchem použít v cizojazyčné výuce. Nezřídka je hodina cizího jazyka založena právě na nich, v mnohem větší míře než u jiných předmětů.

Autoři se shodují na následujících postupech:

#### ***4.2.2.1 Problémové učení při uvádění mluvnické složky***

Problémové učení je založeno na předpokladu, že každé úspěšné vyřešení problému žáka kladně motivuje a aktivizuje. Jedná se sice o pomalejší proces učení, ale s trvalejšími výsledky. Žáci jsou vedeni k chápání vztahů a souvislostí a k poznávání a hledání příčin. Tento postup podporuje výuku cizího jazyka jako součásti systému.

#### **4.2.2.2 Uplatňování situačního a komunikativního principu při nácviku dialogů**

Žáci zkouší dialogy na zadaná témata a zároveň je předvádějí tak, jako by se odehrávaly v reálném životě. Při uplatňování tohoto postupu je vhodné přemístit lavice tak, aby ve třídě byla navozena co nejpříjemnější atmosféra.

Zatímco situační princip spočívá v přiřazení konkrétních situací k jazykovému materiálu, stanovenému na základě strukturně-pojmového principu, tedy na stanovení jazykových prostředků a na jejich následném přiřazení k situacím, funkčně komunikativní princip se zakládá na funkčním užití jazykových prostředků vzhledem ke konkrétní komunikativní situaci.

#### **4.2.2.3 Uplatňování funkční úlohy žáka**

Uplatňování funkční úlohy žáka v rámci komunikativních postupů je v souladu s osvojovacími komunikativními strategiemi (Rámeček 2002).

#### **4.2.2.4 Aktualizace učiva**

Do CJV je velmi vhodné začleňovat například texty o současném společenském dění nebo naopak události ze života žáků. Ti budou mít tak pocit, že se jich výuka bezprostředně týká. Hovoříme o práci s dokumenty, která se začala uplatňovat s uvedením komunikativních metod. *Dokumentem* rozumíme text, který není primárně určen k didaktickým účelům, avšak reflektuje konkrétní komunikativní situace současného života (reklamní leták, návod k použití, stránka z telefonního seznamu, nápisy všeho druhu). Za aktualizaci učiva při využívání literárního textu můžeme například považovat zařazení textů nového frankofonního nositele Nobelovy ceny, literární předlohy nového filmu atd.

#### **4.2.2.5 Využívání interaktivních PC programů**

Interaktivní PC programy jsou vhodné pro upevňování jazykových prostředků a rozvíjení čtecí kompetence a znalostí sociokulturního kontextu.

#### **4.2.2.6 Práce ve skupinách, tandemu**

Kolektivní formy práce, jako např. dramatizace nebo debata, napomáhají rozvíjení tématu a jazykových prostředků.

### 4.2.3 Kritické myšlení

Zvláště bych chtěla představit program *kritické myšlení*, v současnosti velmi populární metodu aktivizace. Nejsem skalním zastáncem všech těchto populárních metod, ale prvky kritického myšlení považuji, zejména na střední škole, za poměrně účelné. Proto v návržení vlastního využití textu, v závěrečné části této diplomové práce, budu z některých těchto prvků vycházet.

Kritické myšlení je „intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací získaných nebo vytvořených za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace jako vodítka k přesvědčení a jednání.“ (Novotná, Jurčíková 2012: 62). Klade důraz na jasnost, přesnost, důslednost, relevanci, přesvědčivost a hloubku. Šebestová (2006: 8) definuje kritické myšlení pěti body:

- Nezávislost – každá osoba může vytvářet vlastní názory a přesvědčení.
- Získ poznatků jako východisko – projeví-li žák o danou věc zájem, je to důsledek počátečního načerpání informací. Učitelé učí žáky rozumět textům a získat z nich určité informace.
- Otázky a problémy k řešení na začátku procesu – samostatné řešení problémů rozvíjí intelekt žáků.
- Hledání argumentů – žáci se snaží najít relevantní argumenty pro svá tvrzení.
- Řešení v rámci skupiny – při promýšlení témat a problému se učitel snaží podněcovat diskusi mezi žáky. Žáci se tak učí vyjadřovat své myšlenky před ostatními a zároveň naslouchat myšlenkám druhých.



V následující tabulce prezentují autorky Novotná, Jurčíková (2012: 66) rozdíl mezi kritickým a nekritickým myšlením:

Nekritické myšlení	Kritické myšlení
Hádání	Odhadování
Upřednostňování	Hodnocení
Víra	Předpokládání
Seskupování	Klasifikování, kategorizace
Asociování pojmů	Hledání principů
Domněnky	Hypotézy
Názory bez jejich zdůvodnění	Zdůvodněné názory
Usuzování bez kritérií	Usuzování na základě kritérií
Černobílé, povrchní vnímání světa	Pestrobarevné vidění světa, jdoucí do hloubky podstaty
Iracionální a nedůsledné	Racionální a důsledné
Napodobování, přebírání myšlenek od jiných	Originální myšlení
Pasivní	Aktivní
Unidisciplinární	Interdisciplinární
Dogmatické	Pátrající, zkoumající
Vágní vyjadřování	Precizní vyjadřování
Egoistické / etnocentrické / emocionální	Nezaujaté, bez předsudků a emocí
Snaha naučit se to, co vymysleli jiní	Snaha naučit se myslet

„Kriticky myslící jedinec dokáže propojovat disciplíny do komplexního celku, snaží se své myšlení zdokonalovat a stále se chce učit novým věcem“ (Novotná, Jurčíková 2012: 66). Strategie rozvoje kritického myšlení je známá pod zkratkou RRA. **R** je počáteční písmeno slova reflexe – žáci přemýšlí nad svými vědomostmi a poznatky. Další **R** pro anglické reasons (důvody) – žáci hledají důvody pro své názory a **A** pro alternativy – žáci si navzájem vyměňují názory na danou problematiku a snaží se je obhájit, případně přijmout názor druhých.

Učitel akceptuje názory studentů, i když se neshodují s jeho vlastními názory. Pokud sám nezná odpověď na otázku, neskrývá to před studenty, ale vede je tak, aby se na ni snažili sami přijít.

Specifickým proudem v kritickém myšlení je vzdělávací program *Reading and Writing for Critical Thinking*<sup>11</sup>, který se snaží o rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků.

<sup>11</sup> Čtením a psaním ke kritickému myšlení

### 4.2.3.1 Třífázový model učení

Podle autorek Novotné a Jurčíkové (2012: 64) kritické myšlení uplatňuje třífázový model učení. V první fázi zvané evokace student shromažďuje své dosavadní poznání o daném tématu. Učitel zjišťuje, co o něm ví. V této fázi je nejdůležitější studentova motivace pro další zkoumání.

Druhá fáze – uvědomění si významu – student vyhledává a získává nové informace, třídí je a vytváří si na ně svůj názor.

Třetí fáze – reflexe – slouží k upevnění a prohloubení učiva. Žák propojuje původní informace s informacemi nově nabytými a vytváří si tak komplexní celek vědomostí, v čemž tkví podstata kritického myšlení.

### 4.2.3.2 Zařazení do výuky

*Kritické myšlení* je v současné době nejčastěji zařazováno do výuky dějepisu a literatury. Způsob výkladu látky obou předmětů bývá, častěji než u jiných předmětů, ovlivněn danou společenskou a politickou situací. Proto je velmi důležité, aby žáci dovedli sami jednotlivé prameny kriticky zhodnotit a konstruktivně nad nimi přemýšlet. Nejčastěji jsou metody *kritického myšlení* zařazovány na středních školách, ale není výjimkou, použije-li je učitel na základní škole, prvního i druhého stupně, nebo v mateřských školkách. Zde ale musí být metody upraveny tak, aby odpovídaly věku a schopnostem žáků.

Zařazení kritického myšlení do CJV může být obtížnější než např. do výuky dějepisu, protože dějepis sám o sobě pracuje s mnoha interpretačními tématy, zatímco hlavním cílem CJV je osvojení jazyka.

Hausenblas<sup>12</sup> propaguje uplatňování metod kritického myšlení při překladech cizojazyčných literárních textů a jejich porovnávání s originálem. Na středních školách však studenti nedosahují dostatečně vysoké jazykové úrovně, aby tohoto cvičení byli schopni. O zařazení těchto cvičení do vysokoškolské výuky na filologických oborech lze uvažovat, není to však předmětem této práce.

Výběr textů vhodných k aplikování metod kritického myšlení není nijak obsahově ani žánrově omezen, vhodnější jsou ale texty narativní. Metody kritického myšlení usnadňují

---

<sup>12</sup> HASENBLAUS, Ondřej. Strategie a metody KM ve výuce cizím jazykům. In: *Kritické listy* [online]. 2004, [cit. 8.10.2014]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/\\_komplet.pdf](http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/_komplet.pdf)

orientaci v dokumentech, jejich užití je tedy účelné u tématicky či syntakticky složitějších textů.

Rozvržení práce používající kritické myšlení do výukových hodin závisí zejména na druhu textů a na daném předmětu. Při hodinách dějepisu lze kritické myšlení užívat napříč výkladem prakticky neustále. U hodin CJV to není vhodné. Zde je lepší, jak jsme již uvedli výše, volit postupy problémového učení jen při určitých aktivitách. Žákova pozornost tak bude mobilizována a jeho motivace aktivována.

#### **4.2.3.3 Metody kritického myšlení**

Existuje několik metod, které mají za cíl rozvíjení kritického myšlení. Podle autorek Novotné a Jurčíkové (2012: 75) mezi ně patří metody následující:

První z nich je takzvaná sokratovská metoda. Učitel klade předem připravené otázky, které vedou k řešení problému. Snaží se u žáků vyvolat zájem problémem řešit a snahu hledat jeho podstatu, podněcuje studenta k hlubšímu vhledu. Žáci pak mezi sebou diskutují. U sokratovské metody není nikdy vytvořený definitivní závěr.

Další je pojmové mapování. Zviditelněním prostoru v našem myšlení napomáhá uspořádat učení. Pojmovou mapou rozumíme grafickou reprezentaci vědomostí, kde jsou vyznačeny zvlášť pojmy a zvlášť vztahy mezi nimi. Žák tak může snadněji sledovat vlastní postup učení.

Třetí je takzvaný cloze test. Studentovi předložíme celistvý text, ve kterém je mechanicky vynechané každé n-té slovo. Žák se ho do textu snaží doplnit, podaří-li se mu to, znamená to, že nejen zná toto slovo, ale zároveň chápe i jeho širší kontext.

Dále kritické myšlení pracuje s De Bonovými klobouky. Každému z šesti klobouků je přiřazena určitá charakteristika, žáci třídí své myšlenky a ty, které splňují danou charakteristiku, zařadí k příslušnému klobouku.

Kritické myšlení také využívá situační a inscenační metodu a kooperativní výuku.

## II Komentář k didaktickému využití literárního textu v jednotlivých učebnicích

V této části pojednáme o literárních textech, jejich místě a didaktickém využití v konkrétních lekcích českých a francouzských učebnic francouzštiny užívaných na českých školách. Vybrala jsem učebnici Jitky Taišlové *On y va!* (1996, 1999)<sup>1314</sup>, pro srovnání uvedu také učebnici *En français* (1992) téže autorky, dále *Le Nouveau sans Frontières* (1988), *Café crème* (1997) a poté *Forum, méthode de français* (2001) a *Latitudes* (2008). Učebnice budu prezentovat chronologicky, protože tímto způsobem lze také snadněji sledovat linku vývoje učebních metod v CJV. Uvedené učebnice mimo *Le Nouveau Sans Frontières* (1988) a *Café Crème* (1997) tvoří svým způsobem dvojice podobných metodických principů – *On y a va!* a *En français* (1992) a *Forum* (2001) s *Latitudes* (2008).

Zaměřím se zejména na druhé díly učebnic, protože odpovídají dosažené úrovni A2/B1 podle Evropský referenční rámec pro jazyky. Na této úrovni je nejvhodnější začít literární texty zařazovat. Přihlédnu také k prvním dílům tak, abych mohla co nejlépe sledovat linii celé učebnice. Třetí díly již nezařadím, protože žáci na středních školách zřídka kdy dosáhnou takové úrovně jazyka a tyto díly proto nejsou využívány (s výjimkou *On y va!*). Učebnice nejprve představím obecně – rok vydání, metodické principy, podle nichž byla učebnice zpracována, autoři a publikum, kterému je učebnice určena. Poté se zaměřím na literární text, jeho výběr a zařazení, didaktické využití a způsob práce s ním, na druh následných cvičení. U učebnic *On y va!* a *Forum* budu prezentovat vlastní návrh práce s uvedenými literárními texty. Ostatní učebnice obsahují větší množství literárních textů a následná cvičení jsou velmi různorodá a tvoří poměrně koherentní celek. *On y va!* uvádí pouze jeden druh cvičení. *Forum* s textem naopak pracuje velmi nesystematicky. Proto vlastní návrh uvádím pouze u těchto dvou učebnic.

Bude-li se způsob didaktického využití literárních textů u jednotlivých dílů učebnic lišit, popíšu každý z nich zvlášť, bude-li podobný či shodný, pokusím se o určitou syntézu.

---

<sup>13</sup> Učebnice budu v textu práce uvádět pouze názvem a rokem vydání, souhrné bibliografické údaje jsou umístěny v závěrečné bibliografii.

<sup>14</sup> První vydání učebnice *On y va!* vyšlo roku 1996, v této práci jsem používala druhé přepracované vydání z roku 1999.

## 5 Prezentace učebnic

### 5.1 *On y va!* (1996, 1999) a *En Français* (1992)

Obě učebnice vycházejí z kombinace strukturně-pojmového principu a principu situačního. Strukturně-pojmový princip se projevuje v prezentaci, řazení a gradaci gramatických prostředků, situační princip v postupném uvádění a rozvíjení běžných životních situací, v nichž nové jazykové prostředky figurují; komunikativní princip se projevuje zčásti ve cvičeních.

#### 5.1.1 *On y va!* (1996, 1999)

Učebnice *On y va!* (1996, 1999) autorky Jitky Taišlové je na českých školách velmi populární učebnicí francouzštiny, první vydání vyšlo již v devadesátých letech a učebnici se dostalo mnoha dalších přepracovaných vydání.

Učebnice *On y va!* je určena středoškolskému publiku – žákům od 14 do 18 let. Je založena na srovnání francouzštiny a češtiny, předpokládá studium cizího jazyka v prostředí mateřského jazyka. Není však určena samoukům, jak uvádí Předmluva k prvnímu dílu učebnice (*On y va* 1, 1996: 9). Jejím cílem je vytvoření pevného základu komunikativních a jazykových kompetencí. Žák by se měl dorozumět v běžných životních situacích ústně i písemně. Reálie frankofonních zemí jsou předkládány na základě srovnání s českými reáliemi.

##### 5.1.1.1 *Stavba učebnice*

Učebnice se skládá ze čtyř dílů, každý určený na jeden rok studia. Přesně tak odpovídá rozvržení učiva na českých středních školách. Každý díl je doplněn pracovním sešitem, který je určen k samostatnému studiu a příručkou pro učitele. K učebnici patří také audionahrávka. V prvním díle je před běžnou lekcí umístěn oddíl *Avant de commencer*, který seznamuje zejména se správnou francouzskou výslovností, základními pozdravy a způsobem představení sebe i druhých. Učebnice je tvořena dvanácti lekcemi, po každé třetí lekci následuje lekce opakovací. Obrazový materiál *Révision* spojuje příběh se stejnými postavami.

Lekce je rozdělena do čtyř částí: A, B, C a D. Části A, B, C mají v prvním dílu jednotnou strukturu – na začátku je uveden výchozí text následovaný oddílem cvičení s názvem *Activités* za každou částí, zaměřených na nácvik jazykových prostředků uvedených ve výchozích textech. Část D je fakultativní, rozvíjí téma a seznamuje s reáliemi. Texty lekce jsou propojeny podobným tématem.

Gramatika je prezentována v samostatném oddílu za lekce, podle jednotlivých lekcí. Je prezentována s českým komentářem a s přihlédnutím k rozdílům mezi mateřským a osvojovaným jazykem.

Učebnici uzavírá oddíl *Annexes* obsahující pravidla výslovnosti, francouzskou abecedu, přehled vlastních jmen a názvů států, výrazy používané při výuce, přepis nahrávek a abecedně řazený česko-francouzský a francouzsko-český slovník obsahující veškerou slovní zásobu uvedenou v učebnici.

Slovní zásoba podle lekcí je uvedena samostatně ke každému textu v pracovním sešitě i s frazeologií.

Pracovní sešit odpovídá základnímu členění lekcí učebnice na části A B C a D. Po každé třetí lekci následuje lekce opakovací. Cílem cvičení uvedených v pracovním sešitě je upevnění probraného učiva a automatizace nových jevů a jejich procvičování v začlenění mezi jevy nové. Pracovní sešit je určen zejména pro samostatnou domácí přípravu studentů, jeho přímé využití během výuky však není vyloučeno.

#### **5.1.1.2 Didaktické využití literárního textu**

Učebnice *On y va!* (1996, 1999) uvádí poměrně velké množství kratších forem literárního textu – zejména básní a písní. Báseň nalezneme na konci takřka každé lekce, tématicky vždy dokresluje probíranou látku.

Obecně si autorka neklade za cíl hlubší rozvíjení reflexe u žáků na základě literárního textu. Básně i písně v učebnici slouží k dokreslení tématu, zapamatování a jako pomůcka při nácviu správné výslovnosti. Žáci je neinterpretují ani na jejich základě neprodukuje vlastní nemechanickou řečovou činnost. Oceňují velké množství básní v učebnici, ale práce s žádnou z nich není dostatečně rozvinuta, zpravidla je omezena na pouhý pokyn: „*Apprenez le poème.*“ Cvičení paměti je v procesu osvojování cizího jazyka důležité, ale pro věkové složení publika, na jaké je tato učebnice cílena, lze a je vhodné je doplnit vlastní produkcí či reflexí žáků.

### 5.1.1.2.1 Ukázka literárního textu

Jako příklad uvádím básně z páté lekce druhého dílu učebnice. Tématem celé lekce jsou muzea a výtvarné umění. V učebnici je zařazena známá báseň Jacquese Préverta *Pour faire le portrait d'un oiseau*.

**Ukázka č. 1** (On y va 2, lekce 5, s. 83)

#### Apprenez le poème *Pour faire le portrait d'un oiseau*

Peindre d'abord une cage avec une porte ouverte peindre ensuite quelque chose de joli quelque chose de simple quelque chose de beau quelque chose d'utile pour l'oiseau placer ensuite la toile contre un arbre dans un jardin	dans un bois ou dans une forêt se cacher derrière l'arbre sans rien dire sans bouger ... Parfois l'oiseau arrive vite mais il peut aussi bien mettre de longues années avant de se décider Ne pas se décourager attendre (...)/
--	---

Jacques Prévert, Paroles

Téma básně dokresluje téma celé lekce. Zařazení této básně je tématicky vhodné. Vidíme zde však, že její didaktické využití není rozvinuto více než již uvedeným pokynem „Apprenez le poème.“ Autorka nepřichází s cvičeními cílícími na další práci s textem mimo jeho zapamatování. Zatímco v učebnici se toto týká většiny uvedených literárních textů, v pracovním sešitě je práce s nimi rozmanitější. Jako příklad uvádím báseň autora Pierra-Alberta Birolta ze stejné lekce.

**Ukázka č. 2.** (On y va 2, cahier d'exercices, lekce 5, s. 80)

 19. Écoutez et apprenez le petit poème de Pierre-Albert Birot, puis cachez le texte et écrivez ce que vous avez retenu

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Il y avait de beaux dessins cet après-midi  
Sur le plancher,  
Mais quand le soleil est parti  
Il a tout emporté.  
Pourquoi le soleil ne nous laisse-t-il pas  
Ses beaux dessins  
Quand il s'en va?

Báseň sleduje tématickou linku celé lekce. Žáci nejprve báseň poslouchají na nahrávce, s textovou oporou, čímž se seznamují se správnou výslovností. Posléze se báseň sami učí. Tím správnou výslovnost sami cvičí. Na závěr písemnou formou ověřují to, co si zapamatovali. Tímto způsobem je cvičena komunikativní psací kompetence a upevňování zvukové paměti.

#### 5.1.1.2.1.1 Vlastní návrh

Za ideální způsob didaktického využití těchto básnických literárních textů považují:

- Stručné představení autora, zařazení do kontextu, ukázka jeho fotografie
- Poslech textu básně z audionahrávky s textovou oporou
- Hlasité čtení textu žáky
- Ověření znalosti slovní zásoby, její případné doplnění
- Převyprávění smyslu básně vlastními slovy žáků, ověření globálního porozumění
- Doplnění vynechaných slov do textu básně
- Zkouška přepisu textu z paměti
- Vlastní reflexe – zde na příkladu – ukázka č. 1, otázka: „*Qui est-ce que/ Qui est-ce*

*qui représente l’oiseau mentionné dans le poème pour vous?*“

Ukázka č. 2, otázka: „*Serait-il possible de transformer l’idée de soleil dans vos vies réelles? Comment? Qu’est-ce que représente un soleil pour vous?*“

- Naučení básně jedním ze žáků v rámci domácí přípravy a její přednesení během příští hodiny

### 5.1.2 En français (1992)

Učebnice *En français* (1992) je dílem stejné autorky, Jitky Taišlové, ve spolupráci s Elenou Baranovou a Jeanem-Louisem Clusem. Stejný rukopis a stejnou strukturu obou učebnic nelze přehlédnout. Učebnice *En français* (1992) je ale určena mladšímu publiku než *On y va!* – dětem od 11 do 14 let. Toto zaměření na mladší věkovou skupinu je patrné v určitých typech cvičení, např. vybarvování obrázků. Tento typ cvičení v učebnici *On y va!*, určené středoškolákům, nenalezneme.

Jak uvádí autoři učebnice v předmluvě (*En français* 1992, s. 3):

„Hlavním cílem této metody je zajištění komunikace ve francouzštině. Důraz na začátečnické úrovni je kladen na orální složku jazyka založené na pevném osvojení výslovnosti.“<sup>15</sup>

„“

---

<sup>15</sup> L’objectif principal de cette méthode est d’assurer la base de la communication en français en mettant l’accent, à ce niveau I, sur la communication orale, fondée sur l’acquisition solide de la prononciation de la langue



### **5.1.2.1 Stavba učebnice**

Učebnice je rozdělena do čtyř dílů, každý předpokládá časovou dotaci 100–130 hodin výuky a je doprovázen pracovním sešitem, audionahrávkou a příručkou pro učitele. Jeden díl učebnice obsahuje deset lekcí, každou o čtyřech částech A, B, C, D, a čtyři lekce opakovací. Gramatika je uváděna ke každé lekci zvlášť v samostatném oddíle v závěru učebnice. Dále učebnici uzavírají fonetická a strukturní cvičení, přehled časování nepravidelných sloves a fonetický přehled. V oddílu *Annexes* nalezneme *Vocabulaire de classe* a *Consignes des exercices*, přehled části slovíček a slovních spojení uvedených v básních a písních a abecedně řazený francouzsko-český slovník. U sloves, v rámci slovníku, autoři uvádí i jejich časování ve třech osobách jednotného čísla. Dále také na samostatné stránce uvádí francouzská křestní jména a názvy států. Slovník ke každé lekci zvlášť nalezneme v závěru pracovního sešitu.

Pracovní sešit kopíruje strukturu učebnice. Je doprovázen samostatnou audionahrávkou. Je zaměřen zejména na upevnění psaného kódu jazyka. V jeho závěru nalezneme klíč ke cvičením, žáci ho tak mohou využívat individuálně.

### **5.1.2.2 Didaktické využití literárního textu**

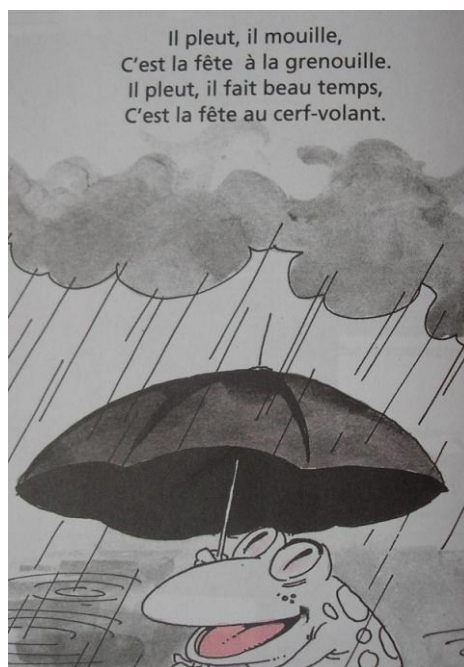
Téměř v každé lekci učebnice autoři uvádí báseň, říkadlo či píseň. Písně jsou ve většině případů lidové. Říkadla vychází z pera autora Jeana-Louise Cluse. Básně z pera známých autorů jako např. Jacquese Charpentrea (En français 1 1992, s. 70) nebo Jacquese Prévérta (En français 1 1992, s. 131). Jejich zařazení vždy sleduje, přinejmenším volně, téma dané lekce. Literární texty doprovází tématické ilustrace. V učebnici literární texty slouží zejména k nácviку správné výslovnosti. Práce s nimi není nijak dále rozvíjena. Pravděpodobně neznámá slovní zásoba je uvedena v samostatném oddíle na konci učebnice. Do pracovního sešitu autoři zařazují oproti učebnici odlišné literární texty a navrhují k nim jednoduchá cvičení, znovu se soustředící zejména na posílení audio-orální složky jazyka, ale zde též i na nácviку a upevnění porozumění textu a významu a formy slovní zásoby v konkrétním jazykovém kontextu. Žáci se texty učí nazpaměť (u písní je zapamatování podepřeno melodií), z paměti nebo podle nahrávky doplňují chybějící slova, místy jsou zařazeny graficky odlišně ztvárněné básně.

Literární texty tvoří výraznou část učebnice. Navržené didaktické využití nese velmi podobný rukopis jako je tomu u učebnice *On y va!*. Zpravidla uvedené texty nejsou doplňovány cvičeními, pokud ano (v pracovním sešitě), jsou tato cvičení mířena na posílení správné výslovnosti a poslechu s porozuměním. Toto zaměření je v plném souladu s hlavním

cílem učebnice uvedeném samotnými autory, a proto lze texty považovat za plně didakticky využité.

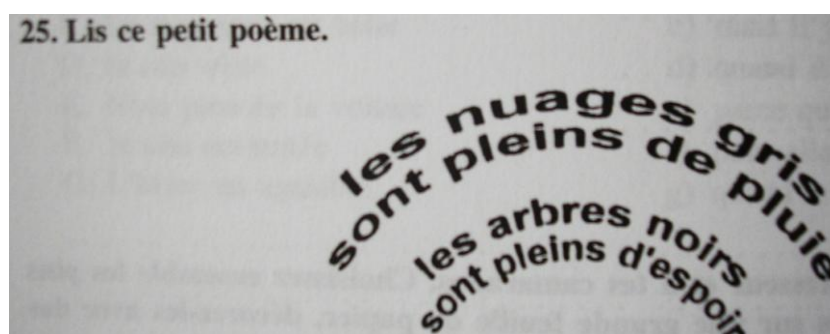
### 5.1.2.2.1 Ukázka literárního textu

**Ukázka č. 3** (En français 1, leçon 7, s. 98)



Tato ukázka prezentuje doprovod literárního textu bohatým ilustračním tématickým materiálem. Říkadlo je krátké, snadno zapamatovatelné, výborně slouží k nácvičce správné výslovnosti. Tématicky dokresluje lekci – ve výchozím textu si hrdinové povídají o tom, co kdo dělá, protože venku právě prší.

**Ukázka č. 4** (En français 1, cahier d'exercices, leçon 9, s. 52)



Tento literární text je zajímavě graficky ztvárněn. Znovu slouží zejména pro nácvičce správné výslovnosti. Výrazná grafická podoba pomáhá zachytit pozornost žáků.

**Ukázka č. 5** (En français 1, lekcce 8, s. 35)

22. Apprends la comptine. Puis cache le texte et complète les moyens de transport dans le texte en bas.

Je vais en métro jusqu'à Trocadéro.  
Puis, en taxi — place d'Italie.  
Luc va en train à Amiens chez Lucien,  
Philippe, en voiture, cherche des aventures.  
Il va en bus à Fréjus,  
En autocar à Madagascar,  
En avion au Japon.

Je vais . . . . . jusqu'à Trocadéro.  
Puis, . . . . . — place d'Italie.  
Luc va . . . . . à Amiens chez Lucien,  
Philippe, . . . . . , cherche des aventures.  
Il va . . . . . à Fréjus,  
. . . . . à Madagascar,  
. . . . . au Japon.

Tento literární text tématicky souvisí se slovní zásobou nově uvedenou v dané lekci učebnice. Jeho didaktické využití cílí znovu na nácvik správné výslovnosti, ale zde také na upevnění nové slovní zásoby. Žáci se báseň nejprve naučí, poté doplňují vynechaná místa novými slovíčky. Slovní zásoba je uvedena i s předložkovým spojením. To je velmi účelné, tímto způsobem je napomáháno její lepší fixaci.

## 5.2 *Le Nouveau sans Frontières (1988) a Café crème (1997)*

### 5.2.1 *Le Nouveau sans Frontières (1988)*<sup>16)</sup>

Francouzská učebnice *Le Nouveau Sans Frontières* (1988) je určena adolescentům a dospělým. Výuka jednoho dílu je rozvržena do 100–120 hodin. *Le Nouveau sans Frontières* se skládá ze čtyř dílů. Součástí každého dílu je audionahrávka, pracovní sešit a příručka pro učitele.

První díl vychází z kompromisu strukturně-pojmového a komunikativního principu, zatímco od druhého dílu je již učivo řazeno podle principu komunikativního, vycházející v prezentaci a v řazení učiva z konkrétních komunikativních situací a jim přiřazovaných jazykových prostředků.

Vzhledem k fotoseriálu pořízenému v osmdesátých letech, používanému v druhém dílu, učebnice vizuálně občas působí zastarale. Ilustrované obrázky jsou ale velmi názorné a podporují sémantizaci jazyka. Gramatika je názorně a systematicky prezentovaná.

#### 5.2.1.1 *Stavba učebnice*

Základní učebnice je rozdělena do čtyř *Unités*, spojených příběhem, které jsou dále tvořeny pěti lekcemi a souhrnným opakováním – *bilan*. Na konci učebnice nalezneme souhrnné opakování gramatiky, časování sloves, lineárně řazený slovníček s odkazem na jednotlivé lekce a *Table des matières* rozdělený podle jednotlivých unités do okruhů *Vocabulaire, Grammaire, Phonétique, Communication a Civilisation*.

Každá lekce obsahuje, převážně dialogické, výchozí texty A, B, C, vždy doplněné obrazovým materiálem, v prvním díle kresleným, v druhém fotografickým. Za výchozími texty následuje oddíl *Grammaire* a dále tématický slovníček rozšiřující slovní zásobu výchozích textů. Následuje oddíl cvičení *Activités* vztahujících se k tématice, jazykovým prostředkům a komunikativním situacím v jednotlivých částech A, B, C. Dále v oddílu *Activités* nalezneme poslechová i řečová cvičení, určená zejména pro práci v hodině. V rámci oddílu *Activités* jsou také prezentovány frankofonní reálie.

Členění pracovního sešitu se shoduje s učebnicí – skládá se tedy ze čtyř *unités* o pěti lekcích. Každá z lekcí obsahuje oddíly *Grammaire, Écrit, Oral a Compléments*. Právě v rámci posledně jmenované rubriky jsou často uváděny literární texty. Na konci pracovního sešitu nalezneme klíč s řešením většiny cvičení, která jsou velmi rozmanitá – gramatická, lexikální či nejrůznější jazykové hry.

---

<sup>16</sup> 1988 je datum prvního vydání, zde jsem používala obnovené vydání z roku 2002.

### **5.2.1.2 Didaktické využití literárního textu**

Učebnice *Le Nouveau Sans Frontières* obecně pracuje s literárním textem a literaturou ve vysoké míře. Uvedené ukázky a úkoly s nimi spojené vycházejí ze vzdělávacího cíle, tj. cíle poznávání sociokulturního kontextu země, jejímuž jazyku se žáci učí, a zejména se soustředí i na estetickou funkci a základní seznámení s ukázkami literárních děl. Učebnice, a to již ve svém prvním díle, přináší nejrůznější druhy literárních textů či obecné informace o francouzské literatuře. V prvním díle se jedná zejména o básně, kratší dialogy a úryvky komiksů, v díle druhém se setkáváme s úryvky divadelních her i s prozaickým textem. Texty jsou uvedeny vždy na konci lekce následovány několika návodnými otázkami a jednoduchými cvičeními. Každý z textů představuje některé významné dílo francouzské literatury. Také se zde objevuje práce s charakteristikami hlavních postav či s literárním příběhem, často napříč díly nejrůznějších francouzských spisovatelů. Zařazení do lekcí není náhodné, ale sleduje buď téma nebo naplnění konkrétními gramatickými jevy nebo novou slovní zásobou.

Literární texty zauímají velmi důležité místo taktéž v pracovním sešitě, jsou zde uváděny delší úryvky děl než v učebnici. Autoři se ve většině případů snaží jejich prostřednictvím rozvinout téma dané lekce učebnice. Nikdy však neuvádějí rozšiřující cvičení k literárním textům uvedeným v učebnici, spíše přinášejí nové texty a nová cvičení.


V učebnici i sešitě se objevuje vícero ukázek, kdy autoři předpokládají velmi dobrou znalost francouzské literární historie a literární teorie obecně. Autoři učebnice často počítají s tím, že žáci všechna uvedená díla četli (v originále či překladu) nebo přinejmenším znají jejich obsah. Na základě těchto znalostí pak navrhuje cvičení. Tento způsob nespĺňuje současné základní požadavky na práci s literárním textem v CJV – rozvíjení komunikativních dovedností na základě cvičení ověřujících porozumění textu a reflexe a interpretace jeho obsahu.

### 5.2.1.2.1 Ukázka literárního textu


Vzhledem k tomu, že v učebnici *Le Nouveau Sans Frontières* je prezentováno velké množství literárních textů, vybrala jsem zástupce za každý druh literárního textu či způsobu práce s ním.

#### Ukázka č. 6 (*Le Nouveau Sans Frontières* 1, unité 1, lekcce 5, s. 45)


**3. VOICI LES PERSONNAGES** du roman de Victor Hugo  
« Notre-Dame de Paris ». *Présentez-les.*




**Claude Frolo**  
intelligent, triste et rêveur,  
méchant




**Pierre Gringoire**  
jeune poète timide



**Quasimodo**  
laid, fort, méchant  
mais gentil  
avec Frolo et Esméralda



**Esméralda**  
jeune fille, jolie, brune, timide et sauvage



**Phoebus**  
jeune capitaine,  
beau, mais inconstant

■ **Présentez les personnages d'un roman que vous connaissez**

The diagram shows relationships between characters: Claude Frolo loves Pierre Gringoire (aime), Pierre Gringoire loves Esméralda (aime), Quasimodo loves Esméralda (aime), and Phoebus loves Esméralda (aime).

Tuto ukázkou jsem zařadila i přesto, že se nejedná o literární text, ale o představení díla s použitím nové slovní zásoby obsažené v dané lekci. Jedná se o rozvíjení tématu vlastností osob na základě osvojování kvalitativních adjektiv. Tato ukázka dobře ilustruje tendence způsobu didaktického využití literatury v této učebnici. Ukázka, zařazená hned na začátku prvního dílu učebnice, seznamuje s jedním ze základních děl francouzské literatury Chrám Matky Boží v Paříži. Práci s touto ukázkou žák zlepšuje svoji sociokulturní kompetenci. Pokyn „*Présentez les personnages d'un roman que vous connaissez.*“ žákům pomáhá používat novou slovní zásobu na základě jejich vlastní literární zkušenosti. Zařazení tohoto druhu ukázek na začátku cizojazyčného studia je velmi vhodné.



## Ukázka č. 7 (Le Nouveau Sans Frontières 1, cahier d'exercices, unité 2, leçon 3, s. 97)

### 14. Dans les descriptions ci-dessous, relevez toutes les parties du corps et les qualificatifs qui s'y appliquent.

« Le professeur Schultre) était un homme de quarante-cinq ou six ans, d'assez forte taille ; ses épaules carrées indiquaient une constitution robuste ; son front était chauve... Ses yeux étaient bleus... La bouche du professeur Schultre était grave, garnie d'une de ces doubles rangées de dents formidables... mais enfermées dans des lèvres minces... »

Jules Verne (1828-1905)  
*Les 500 Millions de la Béguem*

« Le docteur Sarrasin... était un homme de cinquante ans, aux traits fins, aux yeux vifs et purs sous leurs lunettes d'acier, de physionomie à la fois grave et aimable... (il) était... rasé de frais et cravaté de blanc. »

Jules Verne  
*Les 500 Millions de la Béguem*

« Une femme adorable entre... Brune, châtain, je ne sais. Jeune. Des yeux splendides où il y a de la langueur, du désespoir, de la finesse et de la cruauté. Mince, très sobrement vêtue, une robe de couleur foncée, des bas de soie noire. »

André Breton (1896-1966)  
*Nadja*

« Giton a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré, les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme... »

« Phédon a les yeux creux, le teint échauffé, le corps sec et le visage maigre ; il dort peu et d'un sommeil fort léger : il est abstrait, rêveur, et il a avec de l'esprit l'air d'un stupide... »

La Bruyère (1645-1696)  
*Les Caractères*

Exemple : Professeur Schultre  
taille : forte  
épaules : carrées  
tête : chauve  
etc.

Tato ukázka literárního textu představuje hledání podobných témat napříč díly různých autorů. Tato forma se častěji objevuje v pracovním sešitě. Způsob didaktického využití je jasný a přímý. Žáci dostávají zadání, které směřuje k ověření porozumění textu „*Relevez toutes les parties du corps et les qualificatifs qui s'y appliquent.*“ Pouze o vhodnosti použití termínu *qualificatifs* nejsem přesvědčená – tento text je uvedený v prvním díle učebnice, učitel bude zajisté muset zadání vysvětlit vlastními slovy. Nehledě na užití imparfait, které je uvedeno k osvojení až v následující unité.

## Ukázka č. 8 (Le Nouveau Sans Frontières 1, unité 2, leçon 4, s. 87)

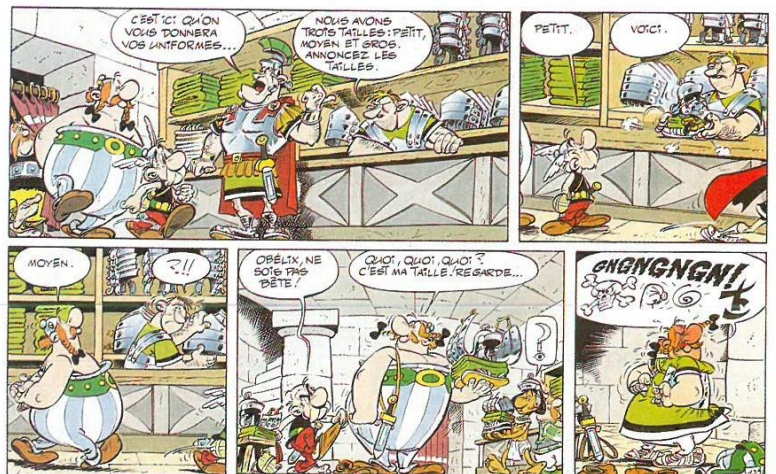


### 14. CONNAISSEZ-VOUS les histoires d'Astérix le Gaulois?

Les Français (les petits et les grands) aiment beaucoup les bandes dessinées d'Astérix. Ces histoires se passent à l'époque de Jules César.

Les armées romaines sont partout en Gaule (c'est le nom de la France à cette époque). Mais un petit village de Bretagne résiste aux armées romaines grâce à une potion magique fabriquée par le druide (le grand prêtre) Panoramix.

Voici un extrait d'une histoire d'Astérix. Astérix (le petit) et son ami Obélix (le gros) s'engagent dans l'armée romaine pour aller délivrer un jeune Gaulois prisonnier.



V žádné jiné učebnici jsem nenašla komiks. Komiksy přitom neodmyslitelně patří k frankofonní kultuře, a zároveň svým propojením grafické a textové stránky představují, dle mého názoru, účinný způsob osvojování cizího jazyka. Žáci jsou schopni začít s četbou s většinou z nich již na začátečnické úrovni.

#### 5.2.1.2.1.1 Vlastní návrh

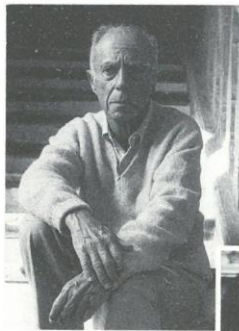
Učitel by u této ukázky měl zařadit základní informace o komiksech obecně a o Asterixovi konkrétně. Měly by zaznít otázky « Qui est Astérix ? Qui est Obélix ? »

#### Ukázka č. 9 (Le Nouveau Sans Frontières 1, cahier d'exercices, unité 2, leçon 5, s. 82)


UNITÉ 2 - Leçon 5

☐ Compléments .....


22. Connaissez-vous ?




C. Simon



P. Modiano



M. Yourcenar



film de C. Lelouch  
avec J.-L. Trintignant et A. Aimée

- **Les grands prix littéraires français.**
  - LE PRIX GONCOURT. C'est le plus célèbre. Il récompense un roman. Voici quelques grands prix Goncourt :
    - Marcel Proust — *A l'ombre des jeunes filles en fleurs* (1919)
    - André Malraux — *La Condition humaine* (1933)
    - Julien Gracq — *Le Rivage des Syrtes* (1951)
    - André Pieyre de Mandiargues — *La Marge* (1967)
    - Patrick Modiano — *Rue des boutiques obscures* (1979)
  - LE PRIX FÉMINA. Le jury est composé de 12 femmes.
    - Romain Rolland — *Jean-Christophe* (1905)
    - Antoine de Saint-Exupéry — *Vol de nuit* (1931)
    - Marguerite Yourcenar — *L'Œuvre au noir* (1969)
- **Les Français et le prix Nobel de littérature :**
  - Albert Camus (1957) — Saint John Perse (1960) — J.-P. Sartre (refuse son prix en 1965) — Claude Simon (1985).
- **Un grand prix de cinéma : la Palme d'or du Festival de Cannes.**
  - Existe depuis 1946.
  - Quelques films français ont été primés :
    - Les Parapluies de Cherbourg* (J. Demy) — 1964.
    - Un homme et une femme* (C. Lelouch) — 1966.

Tato ukázka slouží jako prezentace snahy informovat žáky o francouzské literatuře, a tím zvyšovat jejich sociokulturní kompetenci.



### 5.2.1.2.1.2 Vlastní návrh

Sám učitel by si měl pro efektivní využití tohoto cvičení připravit alespoň základní informace o vybraných autorech, eventuelně přinést české překlady jejich děl k ukázce. (Např. Malraux, St-Exupéry, Camus, Sartre, etc.)

#### Ukázka č. 10 (Le Nouveau Sans Frontières 2, unité 1, lekcce 2, s. 23)



#### 12. EXTRAIT D'UNE PIÈCE DE IONESCO : La Cantatrice chauve

*La pièce commence par un échange de banalités entre M. Smith et sa femme. Ensuite, leur bonne, Mary, entre en scène*

**Mary**, entrant : Je suis la bonne. J'ai passé un après-midi très agréable. J'ai été au cinéma avec un homme et j'ai vu un film avec des femmes. À la sortie du cinéma, nous sommes allés boire de l'eau-de-vie et du lait et puis on a lu le journal.

**Mme Smith** : J'espère que vous avez passé un après-midi très agréable, que vous êtes allée au cinéma avec un homme et que vous avez bu de l'eau-de-vie et du lait.

**M. Smith** : Et le journal !

**Mary** : Mme et M. Martin, vos invités sont à la porte. Ils m'attendaient. Ils n'osaient pas entrer tout seuls. Ils devaient dîner avec vous, ce soir.

**Mme Smith** : Ah oui. Nous les attendions. Et on avait faim. Comme on ne les voyait plus venir, on allait manger sans eux. On n'a rien mangé, de toute la journée. Vous n'auriez pas dû vous absenter !

**Mary** : C'est vous qui m'avez donné la permission.

**M. Smith** : On ne l'a pas fait exprès !

[...]

Eugène IONESCO,  
*La Cantatrice chauve*, © Éd. Gallimard.

**Notez tout ce qui est absurde : a/ dans le récit de Mary b/ dans la réponse de Mme Smith c/ dans la situation de la fin de la scène.**

Tato ukázka, dle mého názoru, reprezentuje způsob, jakým by s literárním textem a literaturou v cizojazyčné výuce spíše nemělo být pracováno.

Jedná se o úryvek z Ionescova absurdního dramatu Plešatá zpěvačka. Již výběr textu nepovažuji za vhodný. Absurdní drama je velmi specifický žánr a ne každý ho oceňuje. Při výběru takového druhu literárního textu autoři nerespektují základní kritérium, že text by měl zaujmout co nejvíce žáků. U absurdního dramatu je veliké riziko, že tomu tak nebude. Navíc pouhý úryvek absurdního dramatu žákům nenabízí podnět k představení si dalšího děje.

Další negativum spatřuji v druhu následného nabízeného cvičení. Pokyn „*Notez tout ce qui est absurde.*“ nepovažuji za příliš efektivní.

**Ukázka č. 11** (Le Nouveau Sans Frontières 2, unité 1, leçon 3, s. 31)



**12. UN POÈME DE VICTOR HUGO**

Demain, dès l'aube<sup>(1)</sup>, à l'heure où blanchit la campagne,  
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends.  
J'irai par la forêt, j'irai par la montagne.  
Je ne puis<sup>(2)</sup> demeurer loin de toi plus longtemps.

Je marcherai, les yeux fixés sur mes pensées,  
Sans rien voir au-dehors, sans entendre aucun bruit,  
Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées,  
Triste, et le jour pour moi sera comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe,  
Ni les voiles au loin descendant vers Harfleur<sup>(3)</sup>,  
Et, quand j'arriverai, je mettrai sur ta tombe  
Un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur.

extrait des *Contemplations*.

**Notes :**

(1) l'aube : le lever du jour — (2) je ne puis : je ne peux pas — (3) Harfleur : petite ville au bord de la Seine entre le port du Havre d'où part le poète et le village de Villequier où il se rend.

Le 4 septembre 1843, la fille de Victor Hugo, Léopoldine, s'est noyée à Villequier au cours d'une promenade en barque sur la Seine.

- a. Relevez les verbes au futur.
- b. Où va Victor Hugo? Quels lieux traverse-t-il?
- c. Quelle est son attitude pendant le voyage?
- d. Imaginez à qui s'adresse ce poème.

Tato ukázka reprezentuje básnické texty uvedené v učebnici. Následná cvičení pamatují na obsažené gramatické jevy, ověřují globální porozumění a úkol d mírně míří na žákovu vlastní interpretaci.

**5.2.1.2.1.3 Vlastní návrh**

U této ukázky by učitel mohl seznámit žáky s kontextem autorova života: kdy přesně žil či jaká díla napsal. Dále by je mohl obeznámit s okolnostmi vzniku dané básně.

## 5.2.2 Café crème (1997)

Francouzská učebnice *Café crème* (1997) je určena adolescentům a dospělým studentům. Výuka jednoho dílu je rozvržena přibližně do sta hodin, celek učebnice tvoří čtyři díly, každý doprovázen pracovním sešitem, audionahrávkou a příručkou pro učitele. Učebnice se zakládá na situačním a komunikativním principu, nové jazykové prostředky jsou vysvětlovány na základě situace popsané v úvodním textu. Úvodní text, monologický či dialogický, představuje téma celé lekce. Nové jazykové prostředky jsou vždy zvýrazněny hned v rámci úvodního textu.

Učebnice je doplněna bohatým obrazovým materiálem, ilustrovaným i fotografickým.

### 5.2.2.1 Stavba učebnice

Učebnice začíná přehledem témat (*Tableau des contenus*), gramatiky, slovní zásoby a dovedností vyložených v učebnici, následuje oddíl *Bienvenue*, kde se žáci seznamují se základními francouzskými pozdravy, učí se představování a slovní zásobu používanou při organizaci výuky.

Jeden díl učebnice tvoří čtyři části (*partie*). Každá *partie* obsahuje čtyři lekce (*unité*), jednu opakovací část *bilan* a sekci *civilisation* věnující se frankofonním reáliím. Tyto čtyři lekce se věnují podobnému okruhu témat.

Každá lekce učebnice je rozdělena do třech částí. V první části (*Découvertes*) žáci pozorují komunikační situace ve výchozích dokumentech a sami tvoří hypotézy o používání jednotlivých gramatických jevů. Svým způsobem učebnice *Café Crème* svou koncepcí seznamování s novým gramatickým učivem předjímá postupy rozvíjené podle Rámce v učebnicích *Forum* (2002) a *Latitudes* (2007): *découverte*, tedy pozorování jevu, následné stanovení hypotéz, jejich ověřování, usoustavňování a zobecnění.

Ve druhé části (*Boîte à outils*) žáci hypotézy usoustavňují a učí se pravidla tvorby daných jevů. V části třetí (*Paroles en liberté* v prvním dílu, *Culture en liberté* ve druhém dílu) se žáci sami vyjadřují a používají probranou látku ve vlastním jazykovém vyjadřování.

Lekce je tedy rozdělena na informační a argumentační část, dále na část explikativní a nakonec na část narativní.

Na konci každého dílu učebnice nalezneme shrnutí gramatiky, přehled časování sloves, přepis nahrávek a lineárně řazený slovník.

Pracovní sešit vynechává sekci *Découvertes*, ale jinak kopíruje strukturu učebnice. Obsahuje cvičení určená zejména k samostatné domácí přípravě.

### 5.2.2.2 Didaktické využití literárního textu

Učebnice *Café crème* s literárním textem až na dvě výjimky nepracuje. Druhý díl ale naopak systematicky rozvádí filmové příběhy. V každé *partie* nalezneme jeden film, rozdělený na čtyři části podle jednotlivých lekcí. Filmový příběh je vždy uveden v sekci *Culture en liberté*. Tímto způsobem je shrnut celý příběh. Každý úryvek doplňuje obrazový materiál a cvičení. Jedním z uvedených filmů je *Maigret a hlava muže* natočeného podle románu Georgese Simenona. Učebnice však vůbec nevyužívá literární předlohy, poskytuje pouze informaci o autorovi a jinak se soustředí pouze na filmové zpracování.

I přesto, že *Café crème* literární text využívá velice zřídka, v případě, kdy je text uveden, s ním pracuje účelně. Více kratších úryvků umožní lépe představit dílo. Zároveň ani jeden z nich neprozrazuje vyústění díla a žáci tak mohou být motivováni k samostatnému čtení. Cvičení jsou příhodně vybrána, rozvíjí všechny složky komunikativní kompetence – postihují vyhledávání informací v textu, globální porozumění a navádí žáky k samostatné reflexi, kterou rozvíjí slovně přímo v hodině nebo písemně doma.

#### 5.2.2.2.1 Ukázka literárního textu

**Ukázka č. 12** (*Café crème* 2, unité 16, s. 152 - 154)

Jednou z výjimek uvedení literárního textu jsou tři adaptované úryvky z knihy Françoise Jacoba *La Statue intérieure*. Každý úryvek doprovází několik cvičení.



À quinze ans, mes vacances à Étretat ne se cantonnaient plus, comme à sept ou huit ans, dans le jardin de la villa. Je sentais le besoin de rechercher les autres. Je m'essayais avec les filles. Avec Beryl, notamment, une petite Américaine à la mèche blonde sur l'œil, qui manifestait de l'intérêt à mon égard.

Un des hauts lieux, à Étretat, c'était la pâtisserie Lecœur. Un jour que j'avais emmené Beryl manger un chou, entra une jeune fille inconnue. À sa seule apparition, la couleur du jour, la qualité de l'air parurent se transformer. Grande, élancée, cette jeune fille irradiait la santé, la vie et la joie. Elle était accompagnée de deux petits garçons qui, riant aux éclats des histoires qu'elle leur contait à mi-voix, réclamaient : « Odile, j'ai droit à deux gâteaux aujourd'hui. Odile, moi aussi j'en veux deux. Odile, je veux en rapporter un à maman. » Et Odile souriait, caressait les garçons, les embrassait, choisissait un éclair pour le plus grand, une tarte pour le plus petit, hésitait pour elle-même, riait, plaisantait, essuyait les taches de crème sur une blouse, jetait un regard gourmand sur les babas, finissait par engloutir une religieuse avec un appétit féroce. Un mélange d'exubérance et de douceur. De tendresse et de gravité. Jamais je n'avais rien vu de pareil : une fée.

Dès lors, je n'eus plus qu'une idée fixe : la revoir. Pendant plusieurs jours, je m'installai dans la pâtisserie. Je n'en bougeais plus. J'y passais mes journées à attendre. Je mangeais des gâteaux avec lenteur, avec plus de lenteur encore, à toutes petites bouchées, pour les faire durer, chacun, le plus longtemps possible. Un palmier. Un éclair. Un friand. Un autre éclair. Une tarte. Un chou. Encore un palmier. J'avais mal au cœur. Mais pour rien au monde, je n'aurais quitté la pâtisserie. Hélas ! Elle ne revint pas. Une fois, de loin, je l'aperçus dans la rue. Puis plus rien. Elle était repartie. Je ne savais ni qui elle était ni où elle vivait. Tout ce que je savais d'elle, c'était le nom : Odile.

D'après *La Statue intérieure*, de François Jacob, éd. Odile Jacob.



Pendant tout l'hiver, je gardai en moi, au chaud, au secret, cette image radieuse de jeune fille. Avec l'arrivée imminente de l'été, ce n'étaient plus seulement les vacances qui approchaient. C'était surtout la perspective de bientôt revoir Odile. Sans le moindre argument, sans la moindre raison, j'avais la certitude de la retrouver. Et, en effet, à peine arrivé en vacances depuis quelques jours, j'aperçus la longue et mince silhouette que j'espérais. Plus belle encore que dans mon souvenir, plus souriante, plus lumineuse. Cette fois, je m'arrangeai pour apprendre au plus vite son nom, pour savoir quelle était sa famille, où elle habitait. J'allais rôder près de sa maison. J'attendais le passage d'Odile. Mais quand je la rencontrais, je ne savais ni que faire ni que dire. Une fois qu'elle arrivait chargée de paquets, j'offris mes services. Elle refusa tout net. Pour faire sa connaissance, pour la rencontrer selon les règles, il fallut attendre la revue.

La revue, c'était la fête de la saison. Une série de tableaux écrits et joués par des gens en vacances qui, sur des airs à la mode ou des opérettes d'Offenbach, se moquaient d'eux-mêmes avec un mélange de gentillesse et de férocité. Quinze jours avant la représentation, les répétitions commencèrent. Je n'avais jamais joué dans la revue. Mais, ayant appris la participation d'Odile, je m'inscrivis aussitôt. Comme collègues, il devenait facile de faire connaissance. Soyons juste. Mon rôle resta modeste.

Odile, au contraire, devint l'une des vedettes de cette revue. En longue robe rouge, elle chantait et dansait un duo avec un grand type brun. À la voir glisser dans les bras de ce garçon, je sentais monter en moi une furieuse jalousie. Pourtant, mon objectif était atteint. Depuis les répétitions, j'avais le droit de ramener Odile le soir. J'avais le droit de passer la chercher, de me promener et de nager avec elle. J'avais le droit de lui faire apprendre son rôle, de me glisser près d'elle dans l'obscurité de la salle pendant les répétitions.

D'après *La Statue intérieure*,  
de François Jacob, éd. Odile Jacob.

Plus belle encore  
que dans mon souvenir,  
plus souriante,  
plus lumineuse.

Un mélange d'exubérance  
et de douceur.  
De tendresse et de gravité.

### 1 Lisez le texte et répondez aux questions.

- Où se trouve le jeune François ?
- Avec qui est-il ?
- Pourquoi Odile est-elle entrée dans la pâtisserie ?
- Pourquoi François retourne-t-il à la pâtisserie ?

### 2 François raconte sa première rencontre avec Odile et son désir de la revoir.

Dites :

- ce que vous aimez dans la description d'Odile ;
- ce que l'on sait de ses actions ;
- ce qu'on peut deviner de son caractère ;
- ce que fait François pour revoir Odile.

François Jacob,  
prix Nobel de médecine en 1965,  
raconte sa vie dans un ouvrage  
qui s'appelle *La Statue intérieure*.

**À VOUS!**

### 3 À deux, racontez votre première rencontre avec une personne qui vous a beaucoup impressionné(e).

Dites :

- où et quand cela s'est produit ;
- comment cette personne était ;
- ce que vous avez ressenti.



**4 Lisez le texte. Vrai ou faux ?**

1. François est allé à Étretat pendant l'hiver.
2. Il a revu Odile pendant l'hiver.
3. Il a découvert chez qui Odile habite à Étretat pendant les vacances.
4. Il s'est inscrit pour jouer dans la revue parce qu'il a l'habitude d'y jouer.
5. Il est jaloux parce que le garçon brun ramène Odile chez elle après les répétitions.
6. Odile est une des vedettes de la revue.

**5 Dites :**

1. quels sont les sentiments de François pendant l'hiver et au début de l'été ;
2. ce qu'il fait pour revoir Odile ;
3. ce qui se passe pendant les répétitions de la revue ;
4. ce qu'il dit d'Odile.

**6 Récrivez le deuxième paragraphe au passé, sans utiliser le passé simple. Quels temps allez-vous employer ? Quels sont les temps qui ne changent pas ?**

## **Le rendez-vous**

Odile devait partir d'Étretat trois jours après la revue. Pour son dernier jour, elle accepta une promenade seule avec moi. À peine éveillé, ce matin-là, je me précipitai ouvrir les volets pour voir s'il ferait beau. Oui, il ferait beau. Oui, ce serait une chaude journée, avec ciel bleu, soleil et chants d'oiseaux. Une heure avant le rendez-vous fixé, je tournais déjà autour de la maison d'Odile. Quand elle parut, étincelante, dans sa robe bleue et ses espadrilles, pas un instant je ne doutai que j'allais sortir avec la plus belle des jeunes filles du monde. Nous avons décidé d'aller goûter dans une ferme, en partant par la falaise et le bord de mer pour revenir par l'intérieur. En haut, soufflait une brise tiède et fraîche à la fois, une brise venue de l'océan. Étonnant panorama avec, ce jour-là, le bleu intense de la mer, le bleu très pâle d'un ciel sans nuage, et sur ce fond, Odile, avec la douceur de son visage, la tendresse de son sourire. Merveilleuse promenade au bout du monde, dans l'air du large, avec l'odeur de l'océan. Nous avons tant de choses à nous dire. Sur nos études, sur nos lectures. Le théâtre. Les gens d'Étretat. Paris et les amis communs. Je ne savais ce que j'admirais le plus en elle, de sa manière de conter, de se moquer des gens, sans toutefois manquer de tendresse. Ou de son aisance, de cette maîtrise de gestes que donne une complète souplesse et qui permet, sans hésitation, d'exécuter, avec une parfaite précision, les mouvements choisis. À plusieurs reprises, pendant la montée, j'offris, pour l'aider, une main à Odile. Chaque fois, elle la refusa. Était-ce réserve ? Crainte ? Mépris ?

Nous revînmes à Étretat. Elle partit le lendemain.

D'après *La Statue intérieure*,  
de François Jacob, éd. Odile Jacob.

**Merveilleuse promenade  
au bout du monde, dans  
l'air du large,  
avec l'odeur de l'océan.**

**7 Lisez le texte et répondez aux questions.**

1. Quand Odile devait-elle partir d'Étretat ?
2. Pourquoi le narrateur voulait-il savoir s'il ferait beau ?
3. Est-ce qu'il est arrivé en retard à son rendez-vous ?
4. De quoi ont-ils parlé ?
5. Odile a-t-elle accepté son aide ?
6. Quelles sont les couleurs du paysage ?

**8 Observez les trois loupes. Qu'est-ce qui différencie ces phrases de celles que vous avez l'habitude d'utiliser ?**

**9 À deux, faites le portrait d'Odile. Comparez votre texte à celui des autres étudiants.**

**À VOUS!**

**10 Racontez une promenade avec un(e) ami(e) que vous aimez bien.**

Décrivez :

- le temps qu'il faisait ;
- le lieu ;
- ce que vous avez fait.



Cvičení 1, 2, 4, 5, 7 jsou zaměřena na globální porozumění textu, na vyhledávání informací v něm obsažených. První a sedmé cvičení porozumění ověřují pomocí otázek, druhé a páté cvičení formou „*Dites*.“ nabádá studenty, aby obšírněji popsali, co se v příběhu odehrává.

Cvičení 3 a 10 jsou zaměřena na práci žáků ve dvojicích, na sdílení jejich pocitů a celkovou reflexi, na převedení situací popsaných v textu do jejich vlastního reálného života.

Cvičení 6 se zaměřuje na nové gramatické jevy probrané v lekci, přesněji na pasivní znalost *passé simple* a jeho převedení do *passé composé*.

Cvičení 8 upozorňuje na možná specifika literárního jazyka.

Cvičení 9 „*Faites le portrait d’Odile*.“ procvičuje zejména komunikativní kompetenci psaní a využívá spolupráci ve dvojicích.

Jazykové prostředky uvedené v textu jako např. *imparfait*, *plusqueparfait* či *passé simple* byly již dříve probrány – tento text je zařazen na samotném konci druhého dílu učebnice.

### Ukázka č. 13 (Café crème 2, unité 16, s. 155)



Il suffirait de presque rien  
Peut-être dix années de moins,  
Pour que je te dise « je t’aime »  
Que je te tiens par la main,  
Pour t’emmener à Saint-Germain  
T’offrir un autre café-crème.


Mais pourquoi faire du cinéma  
Fillette, allons, regarde-moi  
Et vois les rides qui nous séparent.  
À quoi bon jouer la comédie  
Du vieil amant qui rajeunit  
Toi-même ferais semblant d’y croire.

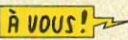
Vraiment, de quoi aurions-nous  
l’air ?  
J’entends déjà les commentaires :  
Elle est jolie !  
Comment peut-il encore lui plaire  
Elle au printemps, lui en hiver... ?  
Il suffirait de presque rien  
Pourtant personne, tu le sais bien,  
Ne repasse par sa jeunesse.  
Ne sois pas stupide et comprends,  
Si j’avais comme toi vingt ans,  
Je te couvrirais de promesses.

Allons, bon, voilà ton sourire  
Qui tombe à l’eau et qui chavire.  
Je ne veux pas que tu sois triste.  
Imagine ta vie demain,  
Tout à côté d’un clown en train  
De faire son dernier tour de piste.

Vraiment, de quoi aurions-nous  
l’air ?  
J’entends déjà les commentaires :  
Elle est jolie !  
Comment peut-il encore lui plaire  
Elle au printemps, lui en hiver ?  
C’est un autre que moi demain  
Qui t’emmènera à Saint-Germain  
Prendre le premier café-crème.  
Il suffirait de presque rien,  
Peut-être dix années de moins,  
Pour que je te dise « je t’aime ».

Serge Reggiani.  
Paroles : Jean-Max Rivière  
Musique : Gérard Bourgeois

1  Écoutez la chanson et essayez de la comprendre.

 2 Comment imaginez-vous la jeune femme à qui s’adresse le chanteur ? Décrivez-la.

Druhou výjimkou je píseň Serge Reggianiho (Café crème 2: s. 155). Je zařazena hned za prvním literárním textem a tematicky ho dokresluje. Autoři ji v učebnici následně procvičují pouze v jednom cvičení, žáci trénují porozumění a na základě obsahu textu písně rozvíjí další úvahy. Autoři vůbec nezmiňují samostatný zpěv písně žáky během hodiny. Tématicky shodně laděná píseň uvedená hned vzápětí za textem dokresluje nabyté informace a posouvá je dalším směrem.



### **5.3 Forum (2001) a Latitudes (2008)**

Učebnice FORUM byla vydaná ve stejném roce, kdy byl uveden Evropský referenční rámec pro jazyky. Její struktura je tomuto faktu uzpůsobena, stejně tak jako pozdější učebnice Latitudes. První díly učebnic podle autorů odpovídají úrovním A1 – A2, druhé A2 – B1 podle Rámce. Všechny díly učebnic odpovídají přípravě na evropské francouzské jazykové zkoušky DELF/DALF, samotná příprava na ně je zahrnuta vždy na konci lekce.

Obě učebnice kladou důraz na komunikativní kompetence, na schopnost jednat v konkrétních komunikativních situacích s ohledem na znalost sociokulturního prostředí.

Snaží se směřovat k interkulturalitě, jazyk podávají systematicky a komplexně. Chtějí, aby byl žák schopný vlastní produkce a aby byl zodpovědný za vlastní učení. Velmi podporují práci ve skupině.

Učebnice mají další dva velké klady: pamatují na práci s technikou (např. psaní emailu ve francouzštině) a jsou doprovázeny pěknou grafikou a obrázky.

#### **5.3.1 Forum, méthode de français (2001)**

Učebnice FORUM (2001) je dílem španělských autorů v autorském kolektivu a jednoho Francouze. Z toho vyplývá velká výhoda této učebnice – je psána z pozice publika, z pozice těch, kdo se sami francouzštinu někdy museli naučit. Forum je určeno převážně adolescentům a dospělým posluchačům. Učebnice se skládá ze tří dílů s vlastní audionahrávkou. Každý díl učebnice, rozvržený přibližně na sto hodin výuky, doplňuje pracovní sešit a příručka pro učitele. Zatímco první díl je spíše předdimenzovaný, druhý i třetí díl odpovídají časové dotaci.

Osvojování jazyka je zde založeno čistě na komunikativní metodě, na schopnosti jednat a reagovat. Tuto schopnost lze získat jedině praxí. Ta vede k poznání jazykových norem a sociokulturního kontextu země. Učebnice klade též důraz na všeobecnou kompetenci *savoir apprendre*. Uvádí různé rady, jak si osvojit nepravidelná slovesa, lexikum ke konkrétním tématům aj.

Žák jazyk poznává pomocí takzvané *découverte* – na základě pozorování forem a fungování systému, žák formuluje hypotézu, jak se určitý jev tvoří a k čemu slouží. Z této hypotézy pak vyvodí obecná pravidla, která si následně konceptualizuje. Žák tímto způsobem získává schopnost vyjádřit se v konkrétní komunikační situaci na základě vlastní úvahy a se znalostí konkrétních faktů. V učebnici je uplatňován princip *aktivního poznávání*. To přispívá k autonomii žáka a poznání sociokulturního kontextu.

### 5.3.1.1 Stavba učebnice

Každý díl učebnice se svojí strukturou mírně liší. První a druhý je doplněn českou studijní příručkou obsahující přehled gramatiky s přihlédnutím k českému mluvčímu a francouzsko-český slovníček. Ke každému dílu patří tzv. *Carnet de route*, kam žáci samostatně doplňují nově osvojené gramatické jevy. V jeho rámci také nalezneme *Portfolium* navržené Radou Evropy, které slouží jako autoevaluační nástroj žáka.

Každý díl učebnice je rozdělen do tří *modulů (modules)* provázaných tématem. Tyto moduly se dále dělí na tři lekce. Jeden díl tak obsahuje devět lekcí. Každá lekce je uvedena rubrikou *Forum*, která nastiňuje situaci, ze které vychází osvojování nových jazykových prostředků.

Každou lekci učebnice tvoří tři oddíly: *agir/réagir – connaître/reconnaître – s'exprimer*. Oddíl *agir/réagir* obsahuje výchozí texty, dialogické či autentické dokumenty, na jejichž základě jsou prezentovány nové jazykové jevy. Žák se učí jednat v nové situaci, s novými prostředky se seznamuje formou vlastního aktivního poznávání. Tento oddíl se zaměřuje na globální porozumění.

V oddílu *connaître/reconnaître* si žák na základě pozorování vytváří hypotézy o nových jazykových prostředcích, z nich pak vyvozuje pravidla, která následně konceptualizuje, systematizuje a aplikuje ve vlastní řečové produkci. Gramatika je prezentována právě v rámci tohoto oddílu, vždy na základě nastíněných situací. Žáci při jejím výkladu pracují s *Carnet de route*, kde si doplňují a konceptualizují nově osvojené jazykové prostředky. Gramatika je, dle mého názoru, vykládána metajazykem, kterému žák není schopen rozumět. Působí proto nepřehledně.

V oddílu *s'exprimer* žák procvičuje nově nabyté poznatky, cvičení zde slouží k obohacení slovní zásoby a rozvíjení řečových dovedností. V tomto oddíle je důraz kladen na produkci v mluveném i psaném kódu. To vše je provázáno s novým lexikem a zejména s komunikativními akty, fungujícími v konkrétních komunikativních situacích.

Na konci každé lekce nalezneme oddíl *Pour aller plus loin* obsahující cvičení uvedená hravou formou zaměřená na upevnění nově osvojených jevů. Tato cvičení nalezneme též v již zmíněném *Carnet de route*.

Následuje oddíl *Interculturel* seznamující žáky s frankofonními reáliemi. Lekci uzavírá oddíl *Point-DELTA*, který slouží jako vlastní příprava na jazykové zkoušky.

V učebnici je uplatňován dvoustránkový systém – obsah obou stran se navzájem doplňuje.

Učebnici uzavírá transkripce nahrávek, *memento grammatical* shrnující probranou gramatiku celé učebnice a přehled časování sloves.

Abecedně řazená slovní zásoba je uvedena na konci pracovního sešitu, slovíčka zvlášť ke každé lekci nikde nenalezneme. Členění pracovního sešitu odpovídá struktuře učebnice.

### 5.3.1.2 Didaktické využití literárního textu

Jak již bylo dříve uvedeno, tato učebnice je založena na komunikativní metodě; pravděpodobně z tohoto důvodu (i přesto, že moderní komunikativní učebnice literární text znovu využívají) Forum literární text zcela opomíjí. Na druhou stranu učebnice poměrně často pracuje s dokumentem – převážně s novinovými články, inzercemi a emailovou korespondencí. Narativní literární text však nenalezneme ani v prvním, ani ve druhém díle učebnice, stejně tak jako žádnou zmínku o literatuře obecně. Jedinou výjimkou zařazení literárního textu do učebnice je píseň francouzského autora Francise Cabrela (viz níže).

#### 5.3.1.2.1 Ukázka literárního textu

Ukázka č. 14 (Forum 2, unité 7, s. 124, 125)

FORUM

L'arbre va tomber

L'arbre va tomber  
Les branches salissaient les murs  
Rien ne doit rester  
Le monsieur veut garer sa voiture  
Nous, on l'avait griffé  
Juste pour mettre des flèches et des cœurs  
Mais l'arbre va tomber  
Le monde regarde ailleurs

L'arbre va tomber  
Ça fera de la place au carrefour  
L'homme est décidé  
Et l'homme est le plus fort, toujours  
C'est pas compliqué  
Ça va pas lui prendre longtemps<sup>1</sup>  
Tout faire dégringoler<sup>2</sup>  
L'arbre avec les oiseaux dedans !

Y avait<sup>3</sup> pourtant tellement de gens  
Qui s'y abritaient  
Et tellement qui s'y abritent encore  
Toujours sur nous penché<sup>4</sup>  
Quand les averses tombaient  
Une vie d'arbre à coucher dehors<sup>5</sup>


L'arbre va tomber  
L'homme veut mesurer sa force  
Et l'homme est décidé  
La lame<sup>6</sup> est déjà sur l'écorce

Y avait pourtant tellement de gens  
Qui s'y abritaient  
Et tellement qui s'y abritent encore  
Toujours sur nous penché  
Quand les averses tombaient  
Une vie d'arbre à coucher dehors [...]

Paroles et musique de Francis Cabrel.  
© 1993 by Chandelle productions.  
61, rue de Ponthieu – 75008 Paris.  
Texte intégral p. 179

FRANCIS CABREL

■ Influencé par Bob Dylan et la musique *country*, Francis Cabrel garde son accent du Sud-Ouest français quand il chante ses chansons. Depuis les années 80, il a apporté une nouvelle note de fraîcheur à la chanson française, grâce à ses mélodies, sa voix et sa guitare. Né le 23 novembre 1953 à Agen, Francis Cabrel a grandi près de Toulouse, dans une famille originaire du Frioul en Italie. Son père était ouvrier dans une usine de gâteaux et sa mère, caissière dans une cafétéria. De ses origines modestes, il a gardé le goût des choses simples et l'esprit de solidarité. Dans ses chansons, il prend parti pour les causes humanitaires : il dénonce le racisme et la pauvreté dans le tiers-monde, il défend l'environnement, la nature, l'écologie. « L'arbre va tomber » appartient au huitième album du chanteur, *Samedi soir sur la Terre*. Cet album a reçu une Victoire de la musique et son auteur le Trophée RFI/conseil de la Francophonie pour la chanson « Je t'aimais, je t'aime, je t'aimerai ».



1 Écoutez et lisez la chanson.

1 Dites qui veut couper l'arbre. Pourquoi ?  
2 Repérez les mots et expressions qui traduisent les opinions des personnages.  
3 Francis Cabrel est-il d'accord ? Justifiez votre réponse.

2 Mettez la phrase *Rien ne doit rester* à la forme affirmative. Quel en est le sujet ?

3 Observez la phrase : *Nous, on l'avait griffé juste pour mettre des flèches et des cœurs*.  
1 Qui met *des flèches et des cœurs* sur les arbres ? Pourquoi ?  
2 Quel est le sens du mot *juste* dans cette phrase ? Peut-on le remplacer par *justement* ou *seulement* ?

4 Écoutez de nouveau la chanson tout entière. Reconstituez la dernière partie du texte.

L'arbre ...  
On se le partage déjà  
...  
... un morceau de bois  
Un ...  
... trop ... des ...  
Et ... qu'on ...  
L'arbre ... pour de bon<sup>1</sup> !  
Y avait ...  
Qui s'y ...  
Et toutes ces nuits d'hiver  
... les averses ...  
T'as dû<sup>2</sup> en voir ...  
Des cortèges de paumés<sup>3</sup>  
Des ..., des météores  
Et toutes ces ... d'...  
Quand les ... tombaient  
Une vie d'arbre à coucher dehors  
À perdre le ...  
À ... dehors  
À coucher dehors.  
1. Pour de bon (fam.) : réellement.  
2. Contraction familière de Tu as dû.  
3. Paumés (fam.) : perdus, marginaux.

5 Racontez l'histoire de cette chanson. Quelle en est la morale ?

6 Apprenez par cœur une ou deux strophes de la chanson de Cabrel, chantez-la.

7 Dites quelles sont les chansons et les chanteurs/chanteuses de langue française que vous connaissez. Lesquel(le)s préférez-vous ? Pourquoi ?

8 Donnez des exemples. Y a-t-il dans votre pays des chanteurs engagés en faveur de l'environnement, de l'écologie ? Y a-t-il des points communs entre eux et Francis Cabrel ?

Tato píseň je zařazena v sedmé lekci druhého dílu učebnice, v modulu *Au coeur de la cité*. Vzhledem k předimenzovanosti prvního dílu je toto pozdní zařazení poměrně překvapivé. Píseň spíše dokresluje téma lekce, autoři nekladou přílišný důraz na práci s textem. Učebnice se často zabývá ekologickými a společenskými problémy a tato píseň má silně apelativní ekologický podtext.

Učebnice nejprve uvádí text celé písně. Poté prezentuje jejího autora. Podle pokynů uvedených bezprostředně za písní ji žáci nejdříve poslouchají s textovou oporou (cvičení 1). Následují tři otázky (cvičení 1/1, 2, 3) ověřující velmi detailní porozumění textu. Další úkol je gramatický, žáci transformují určitou větu podle uvedeného klíče. Toto cvičení nenese nově uváděnou gramatiku (cvičení 2). Po něm následuje znovu cvičení ověřující porozumění, již podruhé zaměřené pouze na jednu větu z textu (cvičení 3). Ve cvičení 4 žáci trénují poslech s porozuměním a nacvičují slovní zásobu formou *exercice à trous*. Toto cvičení nenese nově uváděnou slovní zásobu. Až poté následuje cvičení (cvičení 5), které ověřuje globální porozumění celé písně. Nakonec se žáci část písně učí nazpaměť a zpívají ji (cvičení 6). Poslední otázky, položené zjišťovací formou, jsou věnovány francouzským hudebním reáliím a jejich porovnání s kulturou země daného žáka (cvičení 7 a 8). Potenciálně neznámá slovní zásoba je vysvětlena formou odkazů pod čarou bezprostředně za písní.

Dle mého názoru je s písňovým textem pracováno velice nesystematicky: otázky ověřující vcelku velmi detailní porozumění jsou uvedeny již v prvním cvičení, na smysl celého textu písně je zaměřeno až páté cvičení. Hned druhé cvičení je gramatické, troufám si říci, že požadavky jsou prezentovány pro středoškolské publikum příliš lingvisticky odbornými termíny („*Mettez la phrase Rien ne doit rester à la forme affirmative. Quel en est le sujet?*“) a práce pouze s jednou větou není dostatečná, v tomto případě bych tuto gramatickou pasáž vůbec nezařazovala. Cvičení s doplňováním vynechaných slov naopak velmi oceňuji, avšak s aplikací na celou píseň. Učení se textu nazpaměť (cvičení č. 6) může být užitečné, použila bych ho ale spíše u poezie. Zpěv funguje jako psycholingvistická pomůcka, která napomáhá zapamatování a vybavování slovní zásoby, protože melodie nese text. Zároveň zpěv pomáhá upevňovat výslovnost. S jeho zařazením bych byla opatrná, vždy v závislosti na konkrétním publiku. Některé skupiny zpívají rády, jiné zpěv přivádí do rozpaků. Pokud bych se třídou zpívala, vždy kolektivně. Položení zjišťovacích otázek v osmém cvičení nepovažuji za vhodné, nutí pouze k jednoslovné odpovědi, žáci se nerozhovoří.

Vezmeme-li v úvahu výše uvedené, učebnice Forum s literárním textem nepracuje dostatečně, souvisí to však s faktem, že její metodologie míří zcela jiným směrem. Je-li literární text vůbec zařazen, jeho didaktické využití je nesystematické a málo promyšlené.

#### 5.3.1.2.1.1 Vlastní návrh

- Stručné představení autora a zařazení do kontextu
- První poslech s textovou oporou
- Hlasité čtení
- Kontrola slovní zásoby
- Převyprávění obsahu písně
- Poslech s doplňováním vynechaných slov do textu
- Otázky: „*Comment trouvez-vous le style de musique?*“  
„*Pourquoi faut-il protéger l'environnement?*“
- Zadání domácího úkolu: „*Faites la liste des conseils comment chacun de nous peut protéger l'environnement.*“ (Zpracovat graficky – formou plakátu).
- Na závěr společný poslech, možno zpívat

### 5.3.2 Latitudes (2008)

Název učebnice *Latitudes* neboli „všemi směry“ značí, že francouzština by se měla dostat do všech směrů. Učebnici tvoří tři díly, každý s vlastním pracovním sešitem, audionahrávkou a příručkou pro učitele, pokrytí dílu je rozvrženo na 100–120 hodin výuky. Je určena adolescentům a dospělým. *Latitudes* staví na komunikativní metodě - snaží se postihnout porozumění mluvenému i psanému, stejně tak i vlastní produkci žáka – ať v mluveném či psaném kódu. Zaměřuje se na práci v úloze, podporuje sebehodnocení žáka. Stejně jako *Forum*, vychází ze zásad Rámce. Postup procesu osvojování je podobný jako u učebnice *Forum*; *l'observation – la réflexion – la systématisation - la production*.

#### 5.3.2.1 Stavba učebnice

Učebnice začíná sekcí *Parcours d'apprentissage*, který na dvou dvoustránkách shrnuje učivo a témata každé lekce. V učebnici nenalezneme ještě před lekcemi umístěný samostatný oddíl seznamující se základní slovní zásobou, jako tomu je u ostatních učebnic.

Jeden díl učebnice je tvořen čtyřmi moduly (*modules*), každý z nich se skládá ze tří lekcí (*unités*). Každý modul začíná stránkou *Contrat d'apprentissage*, který představuje látku, která bude v modulu probírána. Lekce jednoho modulu spojuje společné téma založené

na komunikační situaci (např. *parler des ses sentiments et émotions*). Na konci modulu nalezneme dvoustránku umožňující vlastní autoevaluaci a dále přípravu na zkoušky DELF.

V závěru učebnice se nachází fonetický a gramatický přehled, francouzsko-český abecedně řazený slovníček, klíč k autoevaluaci a transkripce nahrávek. Učebnice neobsahuje samostatný slovníček pro každou lekci zvlášť.

Pracovní sešit kopíruje strukturu učebnice. Obsahuje vlastní transkripci nahrávek a klíč ke cvičením.

### **5.3.2.2 Didaktické využití literárního textu**

Autoři učebnice přicházejí se zajímavými cvičeními, napříč dvěma prvními díly učebnice se v podstatě nikdy neopakuje stejný druh cvičení u různých literárních textů, autoři se snaží práci s nimi inovovat a každé cvičení cílit buď na jazykovou (gramatika, lexikum, fonetika) nebo na komunikativní kompetenci (poslech s porozuměním, mluvení, čtecí a psací kompetence). Jedná se o jeden z možných přístupů, druhou možností je vybrat menší množství textů, ale práci s každým z nich více rozvinout.

Jednotlivé literární texty často slouží jako ilustrace odlišných forem literárních útvarů, případně jsou zařazeny tak, aby doplňovaly probírané gramatické jevy a pomáhaly jejich nácvičku. Vlastní žákovy interpretace a celkové zařazení do kontextu jsou poměrně opomíjeny.

V každém případě tato učebnice představuje oproti Foru v ohledu využití literárních textů výrazný posun.

V prvním díle učebnice se literární texty objevují pouze v jeho závěru. Jedná se o dvě písně a jeden úryvek románu. Zaměření následných cvičení se různí – u první písně se soustředí pouze na poslech a doplnění správných slovesných koncovek, cvičení u druhé písně jsou cílena na kontrolu porozumění textu a na jeho interpretaci a jako jediná jsou dále rozvíjena v pracovním sešitě, u úryvku románu se jedná znovu o časování sloves.

Ve druhém díle učebnice je práce s literárním textem více rozvinuta, a to zejména v pracovním sešitě. Učebnice uvádí pouze jeden literární text – úryvek románu. Následná cvičení se zaměřují na ověření detailního i globálního porozumění, procvičují též slovní zásobu zejména používáním synonym a jejich aplikací v textu. Práce s tímto úryvkem je dále rozvíjena v pracovním sešitě podobným typem cvičení, jako je tomu v učebnici. Tento literární text je jediný, který se zaměřuje na interpretaci, práce s ostatními texty, uvedenými v pracovním sešitě, je cílena zejména na procvičení mluvnické složky.

### 5.3.2.2.1 Ukázka literárního textu

Ukázka č. 15 (Latitudes 1, module 4, unité 12, s. 138, 139)



#### Et oui !

Tu m'as quitté donc tu es partie, eh oui !  
Tu es partie pour refaire ta vie, bah oui !  
Refaire ta vie sans moi, tant pis, eh, bah oui !  
Tu m'as quitté alors que tu m'avais promis...

Et je pensais que tu étais différent, eh nan !  
Je pensais que tu pensais autrement, bah nan !  
Je pensais qu'on avait du talent, eh, bah nan...  
Je pensais que tu avais des tripes, que tu m'aimais vraiment...

Tu vas tout quitter sans regrets, eh ouais !  
Tu vas partir à tout jamais, bah ouais !  
Tu vas t'en aller pour de vrai, eh, bah ouais !  
Tu pars et moi, je perds tout ce qu'il me fallait.

Je ne me ferai plus jamais d'illusion, ah non ?  
Et t'oublier de toutes façons, c'est non !  
Voir d'autres choses, d'autres horizons,  
nom de nom !  
Je voulais que tu sois ma moitié, ma passion...

On me dit : « Ça ira mieux demain », c'est bien !

On me dit : « Ça passe mieux si tu tiens »,  
c'est bien !

On me dit : « L'amour ça va, ça vient », et,  
c'est bien...

Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une  
heure, tu reviens... (3)

Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une  
heure, on prend le train...

Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une  
heure, ce sera bien...

Moi je me dis que tu n'es pas loin, serre-moi bien !  
Tu n'es pas loin, dans une heure...

Les Ogres de Barback, 2007.



#### S'en aller

s'en aller = partir  
Je m'en vais.  
Tu veux t'en aller ?  
Il s'en est allé. (soutenu)

> C'est clair ?

- 1) Écoutez la chanson des Ogres de Barback et répondez.
1. Que pensez-vous du style de musique ?
  2. Quel est le sujet de cette chanson ?
  3. Est-ce une chanson gaie ou triste ? Pourquoi ?
  4. Quels sont les sentiments de l'homme ? de la femme ?
  5. Comment comprenez-vous « dans une heure tu reviens », « dans une heure on prend le train », « dans une heure ce sera bien » qu'on entend à la fin de la chanson ?
- 2) Écoutez de nouveau la chanson et répondez: vrai ou faux.
1. La femme a quitté l'homme.
  2. L'homme est malheureux et voudrait que la femme reste avec lui.
  3. Elle n'a jamais aimé cet homme.
  4. Elle ne regrette rien et veut partir pour toujours.
  5. L'homme et la femme veulent garder l'espoir de se retrouver.

> Zoom

3) Lisez ces phrases et choisissez les réponses qui conviennent.

- a. Je sais que dans une heure tu reviens.
- b. Dans une heure, on prend le train.
- c. C'est génial ! Avec le TGV, on peut aller de Paris à Strasbourg en seulement 2 heures 20 !
- d. Tu as fait tous tes exercices en 10 minutes ? Ouh... Tu travailles vite !

La phrase a signifie :

- Tu reviens une heure avant.
- Tu reviens une heure après.

La phrase c signifie :

- Le TGV quitte Paris à 2 heures 20.
- Avec le TGV, il faut 2 heures 20 pour aller de Paris à Strasbourg.

4) Complétez les phrases avec dans ou en.

1. Bon allez, on part tout de suite, pas ..... deux heures !
2. Je ne sais pas ce que je vais faire ..... un an, après le baccalauréat.
3. Un match de rugby se joue ..... 80 minutes, c'est le football qui se joue ..... 90 minutes !
4. Mon père a repeint toute ma cuisine ..... une matinée.
5. Le bus devrait être là ..... cinq minutes, je pense.
6. Vivement les vacances ! On part ..... une semaine en Sicile.

Dans – En

Je vais partir dans une heure.  
Elle a nagé le 200 mètres en deux minutes !

5 a) Partir, quitter, s'en aller... Faites les associations possibles.

Je vais partir	•	• en Bolivie.
Elle a quitté	•	• de chez lui hier à 8 heures.
Il est parti	•	• à Paris.
Il va quitter	•	• Mario.
Elles s'en vont	•	• la France en décembre.

b) Écrivez trois phrases de votre choix : une avec partir, une avec quitter et une avec s'en aller.

Žáci nejprve poslouchají píseň dvakrát, pokaždé s textovou oporou. Cvičení 1 a 2 ověřují globální porozumění formou otázek a zaškrtaváním *vrai ou faux*. Do tohoto okruhu ale nepatří otázka č. 1 v prvním cvičení, která se ptá na názor studentů na píseň („*Que pensez-vous du style de musique?*“).

Cvičení 3, 4 a 5 procvičují v lekcí nově probrané gramatické jevy. Procvičování gramatiky převažuje nad vlastní komunikativní produkcí.



## MUSIQUE, MUSIQUES...

→ Livre, pages 146 et 147

91 Exercice 26 → Lisez les documents. Écoutez et trouvez de qui chaque personne parle.



### LES OGRES DE BARBACK

est un groupe de quatre frères et sœurs qui viennent de la région parisienne et qui ont grandi dans la musique.

Ils ont d'abord chanté dans la rue. Avec quatre instruments acoustiques (violin, flûte traversière, violoncelle et accordéon), la petite famille donnait des concerts improvisés. Ils sont à la fois influencés par les grands auteurs de la chanson francophone (J. Brel, G. Brassens), par la scène alternative des années 80 et par la musique des pays de l'est. Du trottoir au bistrot, du café à la salle de concert, ils ont fait parler d'eux...



Déjà star au Canada, la petite Québécoise revient en France avec *Le cœur dans la tête*, son 2<sup>e</sup> album. D'une tonalité intimiste, les chansons de ses deux albums contiennent des sonorités qui inscrivent l'artiste dans son époque. Son talent et sa foudroyante présence sur scène font d'**Ariane Moffatt** une artiste majeure de la scène musicale québécoise. Pas étonnant, quand on sait que ses influences sont, entre autres artistes, Nick Drake et Tori Amos.



**AMADOU ET MARIAM** sont musiciens et chanteurs maliens. Ils se sont rencontrés en 1975 à l'Institut des jeunes aveugles de Bamako, et ils forment un couple à la scène comme à la vie. Ils se font connaître au début des années 2000 où ils acquièrent une notoriété et une sympathie auprès du public français, couronnées en 2005 par une Victoire de la musique pour l'album *Dimanche à Bamako*, réalisé avec le concours du musicien Manu Chao, qui se dit

fan du duo. Ils ont maintenant beaucoup de succès en France et au-delà de nos frontières. Des tournées les conduisent dans d'autres pays d'Europe, notamment en Allemagne et en Suisse, mais aussi aux États-Unis, par exemple en Louisiane et à Los Angeles.

	Les Ogres de Barback	Ariane Moffatt	Amadou et Mariam
1			
2			
3			
4			
5			

Tato ukázka nereprezentuje přímo literární text, ale rozvíjí práci s ním. Nalezneme ji v pracovním sešitě, kde navazuje na literární text uvedený v učebnici. Zajímavou formou žáky seznamuje s alternativní francouzskou hudební scénou, tím rozvíjí jejich sociokulturní kompetenci. Žáci texty nejprve čtou, poté na nahrávce poslouchají rozmluvu, na jejímž základě přiřazují jednotlivé mluvčí k hudebním skupinám. Tímto způsobem je rozvíjena kompetence porozumění slyšenému.



## 5.4 Shrnutí

Každá z uvedených učebnic pracuje s literárním textem rozdílně.

Cvičení v některých učebnicích jsou cílena pouze na gramatické jevy, jinde pouze na výslovnost, jinde na literární analýzu. Důraz na vlastní produktivní řečovou činnost žáka na základě reflexe a interpretace literárního textu je spíše výjimkou. Soustavně s literárním textem pracují učebnice *On y va!*, *En français* a *Le Nouveau Sans Frontières*. Vyzdvihla bych zejména učebnici *En français*, protože její cvičení jsou zaměřena na rozvíjení přesného cíle stanoveného v úvodu učebnice samotnými autory. I přesto, že nerozvíjí další komunikativní kompetence, dosažení uvedeného cíle – zvládnutí audio-orální složky – zajisté napomáhají. Dále jsou v učebnici literární texty dobře zvoleny s ohledem na věkové složení publika. U učebnice určené pro žáky středních škol jako je *On y va!* bych naopak očekávala širší rozvádění práce s literárním textem než jen memorování.

*Le Nouveau Sans Frontières* uvádí ze všech uvedených učebnic nejvíce literárních textů. Na jejich základě rozvíjí zejména sociokulturní kompetence žáků. Učebnice také prezentuje informace o francouzské literatuře jako takové. Typ cvičení se liší téměř u každého uvedeného literárního textu, celá učebnice tak vytváří mozaiku nejrůznějších způsobů jejich didaktického využití. Na druhou stranu jsou však některá cvičení volena nepřiměřeně, cílí spíše na literární analýzu daných textů než na rozvoj vlastních komunikativních kompetencí žáka. Literární analýza v žádném případě není cílem didaktického využívání literárních textů.

*Café crème* s literárním textem naopak prakticky nepracuje, ale navržená cvičení u jediného (hlavního) uvedeného literárního textu pokládám za velmi užitečná a účelná s ohledem na rozvoj všech komunikativních kompetencí. Učebnice také kreativně pracuje s filmovými příběhy, tento způsob jejich didaktického využití by byl ideální také pro literární texty.

Učebnice *Forum* také uvádí pouze jeden literární text, ale nabízená následná cvičení působí velmi nesystematicky.

Nakonec uvedená učebnice *Latitudes* představuje oproti učebnici *Forum*, v souvislosti s didaktickým využitím literárního textu, výrazný posun. Nabízí více literárních textů, každý z nich je doprovázen odlišným typem cvičení cílených na rozvíjení rozdílných komunikativních kompetencí.

Mimo již zmíněné učebnice *Le Nouveau Sans Frontières* a svým způsobem i učebnice *Forum* (u jediného uvedeného textu) prakticky žádná z učebnic neposkytuje informace o kontextu literárního textu.

### III Návrh vlastního didaktického využití literárního textu

V této třetí, závěrečné, části práce se budeme věnovat návrhu didaktického využití literárního textu dle vlastního výběru.

Vybrala jsem knihu *Oscar et la dame rose* (2002) autora Érica-Emmanuela Schmitta. Využití tohoto literárního textu bych zařadila do třetího ročníku gymnázia, kde je žákům 17 – 18 let a měli by mít již dosaženou úroveň komunikativních kompetencí B1 podle Rámce. Na většině gymnázií je v tomto ročníku časově více dotována výuka druhého cizího jazyka (zpravidla tři až čtyři hodiny týdně), proto se lze práci s literárním textem věnovat častěji.

Práci s tímto textem rozvrhnu do šesti hodin během 1,5 měsíce. Vyhradila bych jí jednu hodinu týdně.

V návrhu didaktického využití tohoto textu se snažím rozvíjet zejména kompetenci porozumění čtenému a schopnost přenesení témat literárního textu do žákovy reflexe na základě osobnostní zkušenosti pro posílení osobnostní a sociální výchovy. Tuto reflexi žák uskutečňuje dalšími komunikačními prostředky, rozvíjí zejména komunikativní kompetenci psaní a mluvení v cizím jazyce. Gramatická cvičení vynechávám, hodina by tak měla být určitým kontrastem k běžným hodinám, kdy je gramatika pečlivě procvičována.

V této části práce nejprve stručně představím autora a knihu. Vlastní návrh didaktického využití nejdříve shrnu v tabulce společně s cíly a tématy jednotlivých hodin. Následně nastíním konkrétní průběh každé hodiny zvlášť i s pokyny učitele a případným správným řešením úloh. Dokumenty určené k rozdáni žákům během hodiny uvádím v závěru.

## 6 Představení autora a knihy<sup>17</sup>

### 6.1 *Éric-Emmanuel Schmitt*

Éric-Emmanuel Schmitt se narodil 28. března 1960 v Sainte-Foy-Lès-Lyon. Vyrostl v Savojsku ve velmi sportovní rodině (otec boxerem), on sám příliš velký sportovec nebyl. Absolvoval na École Normale Supérieure, roku 1997 obdržel doktorský titul ve filozofii, obhájil disertaci s titulem „Diderot ou la philosophie de la séduction“. Éric-Emmanuel Schmitt přijal druhé občanství – narozením je Francouz, přijal ale také belgické občanství. Momentálně žije v Bruselu a je členem belgické Královské akademie francouzské literatury a jazyka, kde mu náleží 33. křeslo po spisovatelce Colette a spisovateli Jeanu Cocteauovi.

Na autorském poli slaví první úspěchy v rámci divadelní tvorby. Jeho první hry *La Nuit de Valognes* (1991) a *Le Visiteur triomphe* (1993) ho ihned mezinárodně proslavily. Další hry *Golden Joe* (1995), *Variations énigmatiques* (1996) nebo *Frédéric ou le Boulevard du Crime* (1998) byly uvedeny v Paříži s Alainem Delonem, Francisem Husterem a Jeanem-Paulem Belmondem v hlavních rolích.

V rámci prozaické tvorby ho proslavil zejména *Le Cycle de l'Invisible*, cyklus šesti knih zabývajících se formou příběhů jednotlivými světovými náboženstvími a dialogy mezi nimi: *Milarepa* (1997) zaměřující se na buddhismus, *Monsieur Ibrahim et les Fleurs du Coran* (2001) zabývajících se muslimským pohledem na svět, *Oscar et la Dame rose* (2002) naopak křesťanským, *L'Enfant de Noé* (2004) sledující příběh židovského chlapce za války; *Le Summo qui ne pouvait pas grossir* (2009) a *Les Dix Enfants que Madame Ming n'a jamais eus* (2012) zabývajících se dalšími asijskými myšlenkovými směry – šintoismem a konfucionalismem.

V současné době píše Éric-Emmanuel Schmitt rozsáhlejší romány, jmenujme *Évangile selon Pilat* (2000) nebo *Concerto à la mémoire d'un ange*, který obdržel roku 2010 Goncourtovu cenu. Věnuje se také režirování (dva filmy – *Odette Toulemonde* (2007), *Oscar et la Dame Rose* (2009)), překladům, zejména operních děl, a publikoval též svůj první komiks *Les Aventures de Poussin Premier* (2013).

Všechna jeho díla vycházejí v nakladatelství Albin Michel.



<sup>17</sup> Zpracováno podle oficiálních webových stránek autora (*Biographie courte* [online]. [cit. 1.11.2014]. Dostupné z: <http://www.eric-emmanuel-schmitt.com/Portrait-biographie-resume.html>)

## **6.2 *Oscar et la dame rose (2002)*(*Oskar a růžová paní*)**

Románovo-povídkový příběh *Oscar et la dame rose* je součástí Cyklu o Neviditelném (Cycle de l'Invisible) pojednávajícím o světových náboženstvích. Oskar a růžová paní se věnuje křesťanství.

Sledujeme příběh desetiletého chlapce Oscara, který v nemocnici umírá na leukémii. Pravidelně ho navštěvuje Růžová paní – dobrovolnice, která dochází do nemocnice za nemocnými dětmi. Oscar se pomalu smiřuje se svojí blízkou smrtí a Růžová paní mu v tom pomáhá. Příběh se odehrává během posledních dvanácti dnů kalendářního roku. Růžová paní Oscarovi vypráví legendu z „místa, odkud pochází“, kde se traduje, že během posledních dvanácti dnů roku lze prožít celý následující rok – jeden den za jeden měsíc. Člověk tak bude vědět, co ho čeká. Společně s Oscarem tuto legendu trochu pozmění – domluví se, že pro něj bude každý z těchto dnů znamenat deset let. Své každodenní zážitky popisuje chlapec v dopisech určených Bohu. To mu také poradí Růžová paní. Sledujeme tedy jeho „pubertální lásky“, „manželství“, „krizi středního věku“, „samotu a rozjímání stáří“. Záměrně píše uvozovky, protože vše se odehrává v rozmezí dvanácti dnů. Růžová paní Oscarovi pomáhá nalézt klid v duši, smiřuje ho s rodiči a dává mu naději.

Kniha vypráví o křesťanském tématu, avšak nejen pouze pro křesťany. Jejím hlavním poselstvím je myšlenka, že každý život, jakkoli krátký, má cenu.

Kniha je psána přístupným jazykem, zpravidla v přítomném čase či v *passé composé*. Lze ji zařadit již od úrovně B1-B2. Je členěna na krátké kapitoly obsahující vždy jeden dopis.

Tématicky dokáže zaujmout širší publikum. Zároveň nabízí poměrně dost podnětů k samostatnému přemýšlení a interpretaci.

## 7 Vlastní návrh didaktického využití

Jak jsme již uvedli na začátku, práce s tímto literárním textem je rozvržena do šesti vyučovacích hodin po 45 minutách během 1,5 měsíce. Věnujeme jí jednu vyučovací hodinu týdně (= 45 minut).

### 7.1 Tématické rozvržení didaktického využití, cíle a průřezová témata

	<b>Téma</b>	<b>Cíl</b>	<b>Průřezové téma</b>
První hodina	Představení literárního textu audiovizuální formou	Žák si na základě upoutávky vytvoří základní představu o tématu a ději probíraného literárního textu. Je schopen text zařadit do kontextu a je motivován pro další práci s ním.	Spíše žádné, pokud ano - výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech ( <i>v rámci rozvíjení sociokulturní kompetence</i> )
Druhá hodina	Uvedení prvního literárního textu, seznámení se způsobem práce s ním. Pocity nemocného a zdravý život.	Žák si na základě první ukázky udělá představu o způsobu psaní, vcítí se do pocitů nemocného a zopakuje si formy poskytování rad ve francouzštině v rozvíjení tématu textu.	Osobnostní a sociální výchova
Třetí hodina	Rozvíjení motivu celého příběhu. Zaměření na text, porozumění čtenému, schopnost zařazení slov do kontextu.	Žák posílí schopnost porozumění cj lit. textu, je schopen zařadit náhodná slova do cj textu na základě kontextu.	Žádné

	<b>Téma</b>	<b>Cíl</b>	<b>Průřezové téma</b>
Čtvrtá hodina	Rozvíjení reflexe o tématu dané ukázky zejména formou metody De Bonových klobouků	Žák na základě tématu úryvku přemýšlí o vlastním osobním věkovém období, je schopen ho charakterizovat.	Osobnostní a sociální výchova
Pátá hodina	Upevnění slovní zásoby, nácvik komunikačních dovedností (mluvení)	Žáci po porozumění příběhu a upevnění slovní zásoby přemýšlí o formách seznamování a sami si je v cizím jazyce zkouší.	Osobnostní a sociální výchova
Šestá hodina	Shrnutí všech ukázek, upevnění slovní zásoby, charakterizace hlavní postavy, předvedení dialogů.	Žák si zrekapituluje příběh, upevní slovní zásobu a společně s ostatními přemýšlí o formách seznamování na základě předvedení dialogů. V domácím úkolu rozvine svoji komunikativní kompetenci psaní a zároveň přemýšlí o směřování svého života.	Osobnostní a sociální výchova

## 7.2 Průběh výuky

### 7.2.1 První hodina

Pro první představení knihy použijeme upoutávku ke stejnojmennému filmu, kterému kniha sloužila jako předloha. Traileru je místy obtížně rozumět, žákům poskytneme přepis. Audiovizuální ukázka je vhodnou formou motivace žáků pro další práci.

Tímto způsobem začleníme dílo do sociokulturního kontextu, ale též jednotlivé prezentované úryvky do kontextu celého příběhu, necháme žáky vyhledat informace o autorovi a vytvořit si vlastní hypotézy o ději a tématu celého díla.

#### 7.2.1.1 Průběh vyučovací hodiny

##### a) Uvedení do práce s textem

\*<sup>18</sup> Pendant les six semaines suivantes, chaque (*dire le jour de la semaine*), nous allons travailler sur un livre de l'auteur franco-belge Eric-Emmanuel Schmitt. Le livre s'appelle *Oscar et la Dame Rose* et je crois qu'il pourrait vous plaire. D'abord, nous allons regarder ensemble la bande-annonce d'un film belge fait à partir de ce livre. Je vais vous distribuer la transcription des dialogues.

- Rozdání přepisu dialogu na videu žákům (nejprve budou přepis číst společně s videem)

- Úvodní shlédnutí videa 2x<sup>19</sup>

- Vstupní orientační otázky k obsahu

\* Qui parle? Où se déroule la scène / le dialogue?

- Hlasité čtení přepisu podle rolí

\* Maintenant, nous allons lire le texte ensemble. A sera Oscar, B Dame Rose, C médecin, (etc.)

- Text

*Père : Il n'y existe pas un autre traitement ?*

*Médecin : Pour l'instant non.*

*Père : Est-ce qu'il est au courant ?*

*Médecin : Ah non. Nous ne lui dirons rien. Jamais.*

(...)

*Dame Rose : Mais fais attention ! Merde !*

*Oscar : Excusez-moi. Je ne vous avais pas vue.*

*Dame Rose : J'suis pas voyante, non. Mais pourquoi c' que tu vas là, con ?*

*Oscar : Ah ! Vous parlez mal !*

---

<sup>18</sup> \* Takto bude značena přímá řeč učitele.

<sup>19</sup> DVD s upoutávkou filmu je vlepeno na zadních deskách práce.

*Dame Rose : Ah bah, il est complet le gosse. Non seulement qu'il me fait tomber, mais en plus il m'insulte. Allez. Dégage, microbe !*

*Oscar : Madame ?*

*Dame Rose : Quoi ?*

*Oscar : C'est quoi votre métier ?*

*Dame Rose : Catcheuse.*

*Oscar : Ah. Je vous crois pas.*

*Dame Rose : Tu veux que je t'en colle une pour t'convaincre ?*

*(...)*

*Médecin : À qui veux-tu parler ?*

*Oscar : Je veux voir la Dame Rose.*

*(...)*

*Dame Rose : Ah non non non !*

*Médecin : Il vous demande.*

*Dame Rose : Moi si je suis ici, c'est pour vous fourguer mes pizzas.*

*Médecin : On pourrait peut-être s'arranger.*

*Oscar : Tu peux venir me voir souvent ?*

*Dame Rose : J'ai passé un accord avec le docteur Dusseldorf. J peux venir te voir tous les jours.*

*Oscar : Chouette !*

*Dame Rose : Qui aimes-tu à l'hôpital ?*

*Oscar : Bacon. Popcorn*

*Dame Rose : Et chez les filles ?*

*Oscar : Peggy Blue.*

*Peggy Blue : Embrasse-moi.*

*Dame Rose : Je te propose un jeu. À partir d'aujourd'hui tu vivras chaque jour en pensant que ce jour compte pour dix ans.*

*Oscar : Cher Dieu, je m'appelle Oscar et c'est la première lettre que je t'envoie...*

*Médecin : Nous savons par sa lettre, qu'il a perçu la gravité de son mal.*

*Oscar : Vous avez quelque chose de spécial à me dire ?*

*Oscar : Je suis un peu fatigué.*

*Dame Rose : Fatigué ? Mais quel âge as-tu ? Dix-huit ans. À dix-huit ans on est pas fatigué.*

*Oscar : Est-ce que tu veux que je t'adopte ?*

*Dame Rose : Ah, je t'aime, tu sais.*

*(...)*

*Dame Rose : Cher Dieu. Merci de m'avoir fait connaître Oscar. Il m'a chargé d'amour pour toutes les années qui me reste à vivre.*



b) Kontrola globálního porozumění

\* 1) Quels mots n'avez-vous pas compris ? (*Pravděpodobně neznámé: gosse, dégager, catcheuse, coller, fourguer, charger*)

2) Quels personnages participent au dialogue ? Où se trouvent-ils ? Qui est Oscar ? Pourquoi est-il à l'hôpital ? Quel âge a-t-il ? Quel pronostic le médecin a-t-il prononcé à propos de sa maladie ? Qui est Dame Rose ? Quel est son métier ? Quel jeu propose-t-elle à Oscar ?

c) Rozvíjení tématu

\* Pour aller plus loin : Selon vous, comment se déroulera la suite de l'histoire ?

d) Práce s jazykovými prostředky

\* Trouvez et soulignez les expressions de la langue parlée.

e) Rozvíjení sociokulturní kompetence

\* Pourquoi il y a-t-il les sous-titres ? Est-ce que vous savez de quelle langue il s'agit ? (*ústně, odpověď – holandština/vlámština => jazyky Belgie*)

f) Zadání domácího úkolu

- Vyhledání informací o autorovi na základě předem zadaných otázek :

\* Qui est l'auteur de ce livre ? Trouvez des informations sur lui. Quand le livre a-t-il été publié ? De quel cycle du même auteur fait-il partie ? Dans quelles autres formes (sauf le film) l'histoire a été refaite ? Écrivez une courte présentation (demi-page). (*písemně doma, k odevzdání příští hodinu*).

g) Dokument pro žáky – 1. hodina

La bande-annonce du film Oscar et la Dame Rose (2009, metteur en scène Eric-Emmanuel Schmitt)

**Transcription**

Père : Il n'y existe pas un autre traitement ?

Médecin : Pour l'instant non.

Père : Est-ce qu'il est au courant ?

Médecin : Ah non. Nous ne lui dirons rien. Jamais.

(...)

Dame Rose : Mais fais attention ! Merde !

Oscar : Excusez-moi. Je ne vous avais pas vue.

Dame Rose : J'suis pas voyante, non. Mais pourquoi c' que tu vas là, con ?

Oscar : Ah ! Vous parlez mal !

Dame Rose : Ah bah, il est complet le gosse. Non seulement qu'il me fait tomber, mais en plus il m'insulte. Allez. Dégage, microbe !

Oscar : Madame ?

Dame Rose : Quoi ?

Oscar : C'est quoi votre métier ?

Dame Rose : Catcheuse.

Oscar : Ah. Je vous crois pas.

Dame Rose : Tu veux que je t'en colle une pour te convaincre?

(...)

Médecin : À qui veux-tu parler ?

Oscar : Je veux voir la Dame Rose.

(...)

Dame Rose : Ah non non non !

Médecin : Il vous demande.

Dame Rose : Moi si je suis ici, c'est pour vous fourguer mes pizzas

Médecin : On pourrait peut-être s'arranger.

Oscar : Tu peux venir me voir souvent ?

Dame Rose : J'ai passé un accord avec le docteur Dusseldorf. J'peux venir te voir tous les jours.

Oscar : Chouette !

Dame Rose : Qui aimes-tu à l'hôpital ?

Oscar : Bacon. Popcorn

Dame Rose : Et chez les filles ?

Oscar : Peggy Blue.

Peggy Blue : Embrasse-moi.

Dame Rose : Je te propose un jeu. À partir d'aujourd'hui tu vivras chaque jour en pensant que ce jour compte pour dix ans.

Oscar : *Cher Dieu, je m'appelle Oscar et c'est la première lettre que je t'envoie...*

Médecin : Nous savons, par sa lettre, qu'il a perçu la gravité de son mal.

Oscar : Vous avez quelque chose de spécial à me dire ?

Oscar : Je suis un peu fatigué.

Dame Rose : Fatigué ? Mais quel âge as-tu ? Dix-huit ans. À dix-huit ans on est pas fatigué.

Oscar : Est-ce que tu veux que je t'adopte ?

Dame Rose : Ah, je t'aime, tu sais.

(...)

Dame Rose : Cher Dieu. Merci de m'avoir fait connaître Oscar. Il m'a chargé d'amour pour toutes les années qui me reste à vivre.

### **Exercices**

- 1) Résumez la bande-annonce.
- 2) Quels sont les personnages ? Où se trouvent-ils ? Caractérissez Oscar et la Dame Rose.
- 3) Selon vous, comment se déroulera l'histoire entière ?
- 4) Trouvez et soulignez les expressions de la langue parlée.
- 5) Pourquoi il y a-t-il les sous-titres ? Est-ce que vous savez de quelle langue il s'agit ?
- 6) Devoir à rendre la semaine prochaine : Qui est l'auteur de ce livre ? Trouvez des informations sur lui. Quand le livre a-t-il été publié ? De quel cycle du même auteur fait-il partie ? Dans quelles autres formes (sauf le film) l'histoire a été refaite ? Écrivez une courte présentation (demi-page).

## 7.2.2 Druhá hodina

V druhé hodině začneme pracovat se samotným literárním textem. Vybrala jsem ukázkou ze začátku knihy.

### 7.2.2.1 Průběh vyučovací hodiny

#### a) Ústní kontrola domácího úkolu

(viz strana 81 této práce)

Písemné zpracování otázek k odevzdání učiteli.

#### b) Uvedení a distribuce nového textu

\* Maintenant je vais vous distribuer un texte qui se trouve au début du livre. Oscar se met à écrire ses lettres. Je vais d'abord lire ce texte pour vous.

- Dokument (Oscar et la dame rose, 2002, s. 9 - 10)

*Cher Dieu,*

*Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps.*

5 *Je te préviens tout de suite : j'ai horreur d'écrire. Faut vraiment que je sois obligé. Parce qu'écrire c'est guirlande, pompon, risette, ruban et cetera. Écrire, c'est rien qu'un mensonge qui enjolive. Un truc d'adultes. La preuve? Tiens, prends le début de ma lettre : « Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps »,*

10 *j'aurais pu aussi bien mettre : « On m'appelle Crâne d'Œuf, j'ai l'air d'avoir sept ans, je vis à l'hôpital à cause de mon cancer et je ne t'ai jamais adressé la parole parce que je crois même pas que tu existes. »*

- Poslech učitelova čtení s textovou oporou

- Hlasité čtení žáků

#### c) Kontrola globálního porozumění

\*1) Quels mots n'avez-vous pas compris? (*pravděpodobně neznámé foutre, griller, guirlande, pompon, risette, ruban, enjoliver, truc, crâne d'œuf, cancer*)

- *griller, guirlande, pompon, risette, ruban* – sémantizace překladem

- *enjoliver, truc, crâne d'œuf, cancer* – sémantizace opisem a synonymem

2) Soulignez les pensées d'Oscar.

En utilisant une couleur, soulignez les phrases où il dit la vérité sur lui-même.

En utilisant une autre couleur, soulignez les phrases où il ne dit pas la vérité.

Avec une autre couleur, soulignez les phrases objectives.

Správná odpověď:

**Pravda, Nepravda, Nelze posoudit**

Cher Dieu,

**Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps.**

5 **Je te préviens tout de suite : j'ai horreur d'écrire. Faut vraiment que je sois obligé. Parce qu'écrire c'est guirlande, pompon, risette, ruban et cetera. Écrire, c'est rien qu'un mensonge qui enjolive. Un truc d'adultes.** La preuve? Tiens, prends le début de ma lettre : « **Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est**

10 **la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps** », j'aurais pu aussi bien mettre : « **On m'appelle Crâne d'Œuf, j'ai l'air d'avoir sept ans, je vis à l'hôpital à cause de mon cancer et je ne t'ai jamais adressé la parole parce que je crois même pas que tu existes.** »

d) Kontrola Oscarových odpovědí – práce ve dvojicích

\* Mettez-vous à deux.

Comparez les phrases soulignées.

Répondez :

Pourquoi Oscar ne dit-il pas la vérité sur lui-même ?

Pourquoi on l'appelle Crâne d'Œuf ?

e) Rozvíjení tématu

\* Pour aller plus loin:

Discutons ensemble.

Comment les gens qui restent longtemps à l'hôpital peuvent-ils se sentir ?

Comment on peut les aider ?

Êtes-vous déjà resté à l'hôpital ? Pourquoi ? (si ce n'est pas trop personnel)

f) Zadání domácího úkolu

\* Nous ne pouvons pas prévenir toutes les maladies. Mais certaines si.

Rédigez une liste des conseils sur la manière de mener une vie saine.

À remettre la semaine prochaine.

g) Dokument pro žáky – 2. hodina

Cher Dieu,

Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps.

- 5 Je te préviens tout de suite : j'ai horreur d'écrire. Faut vraiment que je sois obligé. Parce qu'écrire c'est guirlande, pompon, risette, ruban et cetera. Écrire, c'est rien qu'un mensonge qui enjolive. Un truc d'adultes. La preuve? Tiens, prends le début de ma lettre : « Je m'appelle Oscar, j'ai dix ans, j'ai foutu le feu au chat, au chien, à la
- 10 maison (je crois même que j'ai grillé les poissons rouges) et c'est la première lettre que je t'envoie parce que jusqu'ici, à cause de mes études, j'avais pas le temps », j'aurais pu aussi bien mettre : « On m'appelle Crâne d'Œuf, j'ai l'air d'avoir sept ans, je vis à l'hôpital à cause de mon cancer et je ne t'ai jamais adressé la parole parce que je crois même pas que tu existes. »

**Exercices**

1) Soulignez les pensées d'Oscar.

En utilisant une couleur, soulignez les phrases où il dit la vérité sur lui-même.

En utilisant une autre couleur, soulignez les phrases où il ne dit pas la vérité.

Avec une autre couleur, soulignez les phrases objectives.

2) Mettez-vous à deux et regardez les phrases que vous avez soulignées. Mettez-vous d'accord. Discutez : Pourquoi Oscar ne dit-il pas la vérité sur lui-même ? Pourquoi on l'appelle Crâne d'Œuf ?

3) Nous ne pouvons pas prévenir toutes les maladies. Mais certaines si.

Rédigez une liste des conseils sur la manière de mener une vie saine.

À remettre la semaine prochaine.

## 7.2.3 Třetí hodina

Ve třetí hodině pracujeme s literárním textem, který uvádí základní motiv celé knihy.

### 7.2.3.1 Průběh vyučovací hodiny

#### a) Ústní kontrola domácího úkolu

(viz strana 86 této práce)

Písemné zpracování k odevzdání.

#### b) Uvedení a distribuce literárního textu

\* Maintenant je vais vous distribuer un texte où commence le motif principal du roman entier, présenté déjà dans la bande-annonce. Je vais d'abord lire ce texte pour vous.

- Dokument (Oscar et la dame rose, 2002, s. 37-38)

« *Quel jour sommes-nous, Oscar ?* »

« *Cette idée ! Vous ne voyez pas mon calendrier, Mamie-Rose ? On est le 19 décembre.* »

« *Dans mon pays, Oscar, il y a une légende qui prétend que, durant les douze derniers jours de l'an, on peut deviner le temps qu'il fera dans les douze mois de l'année à venir. Il suffit d'observer chaque*

5 *journée pour avoir, en miniature, le tableau du mois. Le 19 décembre représente le mois de janvier, le 20 décembre le mois de février, etc., jusqu'au 31 décembre qui préfigure le mois de décembre suivant.*

« *C'est vrai ?* »

« *C'est une légende. La légende des douze jours divinatoires. Je voudrais qu'on y joue, toi et moi. Enfin surtout toi. À partir d'aujourd'hui, tu observeras chaque jour en te disant que ce jour compte pour dix*

10 *ans.* »

« *Dix ans ?* »

« *Oui. Un jour : dix ans.* »

« *Alors dans douze jours, j'aurai cent trente ans !* »

« *Oui. Tu te rends compte ?* »

- Poslech učitelova čtení s textovou oporou.

- Hlasité čtení žáků podle rolí

#### c) Kontrola globálního porozumění

\* 1) Quels mots n'avez-vous pas compris? (*pravděpodobně neznámé chatouiller, empêcher, se laisser aller, deviner, divinatoires – sémantizace překladem, chatouiller – názorně*)

2) Qui parle?

3) Dites Vrai ou Faux

- Oscar appelle la dame rose « Bonne-maman »                      Vrai                      Faux
- Ils sont le 19 décembre.    Vrai                      Faux
- Selon la légende un jour d'Oscar vaut 5 ans                      Vrai                      Faux
- Selon la légende des douze jours divinatoires Oscar aura dans 12 jours 130 ans.    Vrai                      Faux

\* 4) Quelle date figure dans le calendrier d'Oscar?

Comment peut-on deviner le temps dans les douze mois de l'année à venir, selon la légende?  
Qu'est-ce qu'une légende des douze jours divinatoires, selon la dame rose?

5) Exercice à trous / Cloze test(s.43)

\* Complétez les mots qui manquent.

« Quel jour sommes-nous, Oscar ? »

« Cette idée ! Vous ne voyez pas mon calendrier ? On est le 19 décembre.

« Dans mon pays, Oscar, il y a une légende qui prétend que, durant les douze derniers jours de l'an, on peut deviner le temps qu'il fera dans les douze mois de l'année à venir. Il suffit d'observer chaque journée pour avoir, en miniature, le tableau du mois. Le 19 décembre représente le mois de janvier, le 20 décembre le mois de février, etc., jusqu'au 31 décembre qui préfigure le mois de décembre suisvant.

« C'est vrai ? »

10 « C'est une légende. La légende des douze jours divinatoires. Je voudrais qu'on y joue, toi et moi. Enfin surtout toi. À partir d'aujourd'hui, tu observeras chaque jour en te disant que ce jour compte pour dix ans. »

« Dix ans ? »

« Oui. Un jour : dix ans. »

15 « Alors dans douze jours, j'aurai cent trente ans ! »

« Oui. Tu te rends compte ? »

d) Zadání domácího úkolu

Tuto hodinu necháme bez domácího úkolu.



e) Dokument pro žáky – 3. hodina

« Quel jour sommes-nous, Oscar ? »

« Cette idée ! Vous ne voyez pas mon calendrier, Mamie-Rose ? On est le 19 décembre. »

« Dans mon pays, Oscar, il y a une légende qui prétend que, durant les douze derniers  
5 jours de l'an, on peut deviner le temps qu'il fera dans les douze mois de l'année à  
venir. Il suffit d'observer chaque journée pour avoir, en miniature, le tableau du mois.  
Le 19 décembre représente le mois de janvier, le 20 décembre le mois de février, etc.,  
jusqu'au 31 décembre qui préfigure le mois de décembre suivant.

« C'est vrai ? »

10 « C'est une légende. La légende des douze jours divinatoires. Je voudrais qu'on y  
joue, toi et moi. Enfin  
surtout toi. À partir d'aujourd'hui, tu observeras chaque jour en te disant que ce jour  
compte pour dix ans. »

« Dix ans ? »

15 « Oui. Un jour : dix ans. »

« Alors dans douze jours, j'aurai cent trente ans ! »

« Oui. Tu te rends compte ? »

**Exercices**

1) Dites Vrai ou Faux

- |   |             |             |
|---|-------------|-------------|
| ● Oscar appelle la dame rose « Bonne-maman »                                      | Vrai        | <u>Faux</u> |
| ● Ils sont le 19 décembre.  | <u>Vrai</u> | Faux        |
| ● Selon la légende un jour d'Oscar vaut 5 ans                                     | Vrai        | <u>Faux</u> |
| ● Selon la légende des douze jours divinatoires Oscar aura dans 12 jours 130 ans. | <u>Vrai</u> | Faux        |

2) Quelle date figure dans le calendrier d'Oscar?

Comment peut-on deviner le temps dans les douze mois de l'année à venir, selon la légende?

Qu'est-ce qu'une légende des douze jours divinatoires, selon la dame rose?

### 3) Complétez les mots qui manquent.

« Quel jour sommes- \_\_\_\_\_, Oscar ? »

« Cette idée ! Vous \_\_\_\_\_ voyez pas mon calendrier ? \_\_\_\_\_ est le 19 décembre.

5 « \_\_\_\_\_ mon pays, Oscar, il \_\_\_\_\_ a une légende qui \_\_\_\_\_ que, durant les douze \_\_\_\_\_ jours de l'an, \_\_\_\_\_ peut deviner le temps \_\_\_\_\_ 'il fera dans les \_\_\_\_\_ mois de l'année \_\_\_\_\_ venir. Il suffit d' \_\_\_\_\_ chaque journée pour avoir, \_\_\_\_\_ miniature, le tableau du \_\_\_\_\_ . Le 19 décembre représente \_\_\_\_\_ mois de janvier, le \_\_\_\_\_ décembre le mois de \_\_\_\_\_, etc., jusqu'au 31 décembre qui \_\_\_\_\_ le mois  
10 de décembre \_\_\_\_\_ .

« C'est vrai ? »

« C' \_\_\_\_\_ une légende. La légende \_\_\_\_\_ douze jours divinatoires. Je \_\_\_\_\_ qu'on y joue, \_\_\_\_\_ et moi. Enfin surtout \_\_\_\_\_. À partir d'aujourd'hui, \_\_\_\_\_ observeras chaque jour en \_\_\_\_\_ disant que ce jour  
15 \_\_\_\_\_ pour dix ans. »

« Dix \_\_\_\_\_ ? »

« Oui. Un jour : dix \_\_\_\_\_ . »

« Alors dans douze jours, \_\_\_\_\_ 'aurai cent trente ans ! »

« \_\_\_\_\_ . Tu te rends compte ? »

## 7.2.4 Čtvrtá hodina

Během čtvrté hodiny rozvíjíme zejména reflexi nad tématem textu.

### 7.2.4.1 Průběh vyučovací hodiny

a) Uvedení do práce s textem, distribuce textů

\* Maintenant on se trouve au moment où Oscar est adolescent.

- Dokument (Oscar et la dame rose, 2002, s. 40-44)

*Cher Dieu,*

*Aujourd'hui, j'ai vécu mon adolescence et ça n'a pas glissé tout seul. Quelle histoire ! J'ai eu plan d'ennuis avec mes copains, avec mes parents et tout ça à cause des filles. Ce soir, je ne suis pas mécontent d'avoir vingt ans parce que je me dis que, ouf, le pire est derrière moi.*

5 (...)

« *Qui aimes-tu bien, Oscar ?* » (Mamie Rose)

« *Ici ? À l'hôpital ?* »

« *Oui* »

« *Bacon, Einstein, Pop Corn.* »

10 « *Et parmi les filles ?* »

« *Peggy Blue* » (...) *Elle a une maladie compliquée, la maladie bleue, un problème de sang qui devrait aller aux poumons et qui n'y va pas et qui du coup, rend toute la peau bleutée. Elle attend une opération qui la rendra rose. Moi je trouve que c'est dommage, je la trouve très belle en bleu, Peggy Blue.*

15 « *Est-ce que tu le lui as dit ?* »

« *Je ne vais pas me planter devant elle pour lui dire « Peggy Blue, je t'aime bien ».*

(...)

« *Qu'est-ce que tu ressens pour elle ?* »

« *J'ai envie de la protéger contre les fantômes. (...) Mais Peggy Blue, je l'entends*

20 *parfois crier la nuit. J'aimerais bien la protéger.* »

« *Va lui dire.* »

« *De toute façon, je ne pourrais pas le faire vraiment parce que, la nuit, on n'a pas le droit de quitter sa chambre. C'est le règlement.* »

« *Est-ce que les fantômes connaissent le règlement ? Non. Sûrement pas.*

25 « *Mouais... mouais...* »

« *Quel âge as-tu, Oscar ?* »

« *Je ne sais pas. Quelle heure est-il ?* »

« *Dix heures. Tu vas sur tes quinze ans. Ne crois-tu pas qu'il est temps d'avoir le courage de tes sentiments ?* »

30 *À dix heures trente, je me suis décidé et j'ai marché jusqu'à la porte de sa chambre qui était ouverte.*

- Poslech učitelova čtení s textovou oporou

- Hlasité čtení žáků

b) Kontrola globálního porozumění

\*1) Quels mots n'avez-vous pas compris? (*Pravděpodobně neznámé – glisser, mécontent, poumons, bleutée, se planter, ressentir – sémantizace formou opisů a synonym*)

2) Comment s'appellent les amis d'Oscar? Comment s'appelle la fille qu'il aime bien?

Qu'est-ce qu'elle a comme maladie?

Pourquoi Oscar veut-il aller dans sa chambre?

Quel âge a Oscar en ce moment?

3) Shrnutí příběhu

\*Nous allons résumer l'extrait. Un d'entre vous dira la première phrase qui le résume, l'autre dira la deuxième phrase, etc. *A*<sup>20</sup> va commencer, *B* va continuer, etc.

c) Reflexe nad tématem textu formou de Bonových klobouků (s.43)

Nejprve po dvojicích, poté ve skupinách po čtyřech.

\* Oscar passe l'âge de l'adolescence. Imaginez comment un adolescent typique peut se sentir.

Sur vos copies, il y a six chapeaux de couleurs différentes.

Le chapeau rouge est pour toutes les passions, les sentiments et les désirs.

Le chapeau blanc est objectif, neutre.

Le chapeau jaune est positif et représente l'espoir.

Le chapeau vert vaut pour les idées nouvelles et la créativité.

Le chapeau noir signifie tous les aspects négatifs.

Le chapeau bleu signifie toute la gestion est l'organisation des processus réflexifs.

Imaginez cet adolescent typique et classez ses pensées potentielles sous ces chapeaux. Vous pouvez vous inspirer d'Oscar, sans obligation.



**Sentiments**

**Neutre**

**Positivité**

**Créativité**

**Négatif**

**Processus réflexifs**

- Společné shrnutí

\* Qu'est-ce que vous-avez mis sous les chapeaux ?

Comment imaginez-vous un adolescent typique : Qu'est-ce qu'il craint, qu'est-ce qui le rend heureux ?

Quelle est la relation avec ses parents ? Avec ses amis ?

Quels sont ses loisirs ?

---

<sup>20</sup> Jména žáků

d) Zadání domácího úkolu

\* Décrivez un adolescent typique (písemně)

g) Dokument pro žáky – 4. hodina

Cher Dieu,

Aujourd'hui, j'ai vécu mon adolescence et ça n'a pas glissé tout seul. Quelle histoire ! J'ai eu plein d'ennuis avec mes copains, avec mes parents et tout ça à cause des filles. Ce soir, je ne suis pas mécontent d'avoir vingt ans parce que je me dis que, ouf, le pire est derrière moi.

(...)

« Qui aimes-tu bien, Oscar ? » (*Mamie Rose*)

« Ici ? À l'hôpital ? »

« Oui »

10 « Bacon, Einstein, Pop Corn. »

« Et parmi les filles ? »

« Peggy Blue » (...) Elle a une maladie compliquée, la maladie bleue, un problème de sang qui devrait aller aux poumons et qui n'y va pas et qui du coup, rend toute la peau bleutée. Elle attend une opération qui la rendra rose. Moi je trouve que c'est

15 dommage, je la trouve très belle en bleu, Peggy Blue.

« Est-ce que tu le lui as dit ? »

« Je ne vais pas me planter devant elle pour lui dire « Peggy Blue, je t'aime bien ».

(...)

« Qu'est-ce que tu ressens pour elle ? »

20 « J'ai envie de la protéger contre les fantômes. (...) Mais Peggy Blue, je l'entends parfois crier la nuit. J'aimerais bien la protéger. »

« Va lui dire. »

« De toute façon, je ne pourrais pas le faire vraiment parce que, la nuit, on n'a pas le droit de quitter sa chambre. C'est le règlement. »

25 « Est-ce que les fantômes connaissent le règlement ? Non. Sûrement pas.

« Mouais... mouais... »

« Quel âge as-tu, Oscar ? »

« Je ne sais pas. Quelle heure est-il ? »

30 « Dix heures. Tu vas sur tes quinze ans. Ne crois-tu pas qu'il est temps d'avoir le courage de tes sentiments ? »

À dix heures trente, je me suis décidé et j'ai marché jusqu'à la porte de sa chambre qui était ouverte.

### **Exercices**

1) Comment s'appellent les amis d'Oscar? Comment s'appelle la fille qu'il aime bien?

Qu'est-ce qu'elle a comme maladie?

Pourquoi Oscar veut-il aller dans sa chambre?

Quel âge a Oscar en ce moment?

2) Oscar passe l'âge de l'adolescence. Imaginez un adolescent typique et classez ses pensées potentielles sous ces chapeaux. Le chapeau rouge est pour toutes les passions, les sentiments et les désirs. Le chapeau blanc est objectif, neutre. Le chapeau jaune est positif et représente l'espoir. Le chapeau vert vaut pour les idées nouvelles et créativité. Le chapeau noir signifie tous les aspects négatifs. Le chapeau bleu signifie toute la gestion est l'organisation des processus réflexifs.



**Sentiments**



**Neutre**



**Positivité**



**Créativité**



**Négatif**



**Processus réflexifs**

3) Décrivez un adolescent typique. À rendre.

## 7.2.5 Pátá hodina

V páté hodině využijeme text jako východisko k nácviku dialogů.

### 7.2.5.1 Průběh vyučovací hodiny

#### a) Kontrola domácího úkolu

(viz s. 93 této práce)

- Diskuse k úkolu

\* Comment avez-vous décrit un adolescent typique?

Qu'est-ce qu'il fait? Comment se comporte-t-il?

Qu'est-ce qu'il aime bien? Qu'est-ce qu'il déteste?

Qu'est-ce qu'il craint, qu'est-ce qui le rend heureux ?

Quelle est la relation avec ses parents ? Avec ses amis ?

- Odevzdání psané verze

#### b) Uvedení do práce s textem, distribuce nových textů

- Dokument (Oscar et la dame rose, 2002, s. 44-48)

« Salut, Peggy, c'est Oscar. » (...) Elle s'est tournée vers moi. (...)

« Je suis venu t'annoncer que, ce soir, et tous les soirs suivants, si tu veux bien, je monterai la garde devant ta chambre pour te protéger des fantômes. » (...)

5 « Eh, minute, Crâne d'Œuf : c'est moi qui garderai Peggy ! » Pop Corn se tenait dans l'encadrement de la porte. (...) J'ai tremblé. (...)

« Hein, Peggy ? Toi et moi, on est copains, non ? » Peggy a regardé le plafond. « Si tu veux une fille, tu prends Sandrine, Peggy, c'est chasse gardée. » (...)

J'étais un peu fatiguée et je suis allé m'asseoir dans la salle de jeux. Justement, il y avait Sandrine. Sandrine, elle est leucémique, comme moi, mais elle, son traitement a l'air de réussir.

10 On l'appelle la Chinoise parce qu'elle a une perruque noire, brillante, aux cheveux raides, avec un frange, et que ça la fait ressembler à une Chinoise. (...)

« Tu peux m'embrasser, si tu veux. »

« Pourquoi ? » (...)

« T'es même pas capable, minus. Je suis sûre que tu ne l'a jamais fait. »

15 « Alors là, tu me fais rigoler. À quinze ans, je l'ai déjà fait plusieurs fois, je peux t'assurer. »

« T'as quinze ans ? Qu'elle me fait, surprise. » Je vérifie à ma montre.

« Oui. Quinze ans passés. »

« J'ai toujours rêvé d'être embrassée par un grand de quinze ans.. » (...) Je m'approche et je l'embrasse. (...) C'est à ce moment-là qu'une main m'a tapé dans le dos. Un malheur n'arrive jamais

20 seul : mes parents. On était dimanche et j'avais oublié ! »

« Tu nous présentes ton amie, Oscar ? »

« C'est n'est pas mon amie. »

« Tu nous la présentes quand même ? »

« Sandrine. Mes parents. Sandrine. »

25 « Je suis ravie de vous connaître, » dit la Chinoise en prenant des airs sucrés. Je l'aurais étranglée.

- Poslech učitelova čtení s textovou oporou

- Hlasité čtení žáků

c) Kontrola globálního porozumění

\*1) Quels mots n'avez-vous pas compris? (*Pravděpodobně neznámé – monter la garde, encadrement, chasse, perruque, frange, étrangler – sémantizace opisem, překladem a názorně*)

2) Parmi ces trois propositions, choisissez l'exact résumé de l'histoire.

1. Oscar veut protéger Peggy des fantômes. Il va dans sa chambre et y rencontre Pop Corn. Oscar doit partir. Il va dans la chambre de Sandrine que l'on surnomme Japonaise. Oscar lui dit qu'il a quinze ans. Ils s'embrassent. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.
2. Oscar va dans la chambre de Peggy pour la protéger des fantômes. Il y rencontre Pop Corn. Peggy ne veut pas qu'Oscar reste. Oscar part pour aller chez Sandrine, surnommée Chinoise. Il lui dit qu'il a quinze ans. Sandrine dit qu'elle a d'habitude d'embrasser les garçons de quinze ans. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.
3. **Oscar veut protéger Peggy des fantômes. Dans sa chambre, il rencontre Pop Corn qui le pousse à partir. Oscar va chez Sandrine. Son surnom est Chinoise. Il lui dit qu'il a quinze ans. Ils s'embrassent. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.**

\* 3) Qu'est-ce qui s'est passé dans l'histoire?

c) Upevnění slovní zásoby

\* Associez les définitions avec les mots appropriés.

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1. une frange      | a) surveiller   |
| 2. monter la garde | b) tuer quelqu'un en lui serrant la gorge               |
| 3. une chasse      | c) une coupe des cheveux qui va au-dessous des oreilles |
| 4. une perruque    | d) une poursuite  |
| 5. étrangler       | e) des faux cheveux                                     |
| 6. un encadrement  | f) un cadre de la porte                                 |



Správné řešení: 1 c, 2 a, 3 d, 4 e, 5 b, 6 f

d) Nácvik dialogu – práce ve dvojicích

\* Mettez-vous à deux

Imaginez que vous aimez bien une personne et que vous voulez le lui dire et l'inviter à un rendez-vous.

Préparez et jouez cette situation.

Maintenant vous avez du temps pour la préparation, faites-la aussi ensemble à la maison et la semaine prochaine nous allons jouer les scènes que vous aurez préparées devant la classe.

e) Dokument pro žáky – 5.hodina

- « Salut, Peggy, c'est Oscar. » (...) Elle s'est tournée vers moi. (...)
- « Je suis venu t'annoncer que, ce soir, et tous les soirs suivants, si tu veux bien, je monterai la garde devant ta chambre pour te protéger des fantômes. » (...)
- « Eh, minute, Crâne d'Œuf : c'est moi qui garderai Peggy ! » Pop Corn se tenait dans
- 5 l'encadrement de la porte. (...) J'ai tremblé. (...)
- « Hein, Peggy ? Toi et moi, on est copains, non ? » Peggy a regardé le plafond. « Si tu veux une fille, tu prends Sandrine, Peggy, c'est chasse gardée. » (...)
- J'étais un peu fatiguée et je suis allé m'asseoir dans la salle de jeux. Justement, il y avait Sandrine. Sandrine, elle est leucémique, comme moi, mais elle, son traitement a
- 10 l'air de réussir. On l'appelle la Chinoise parce qu'elle a une perruque noire, brillante, aux cheveux raides, avec un frange, et que ça la fait ressembler à une Chinoise. (...)
- « Tu peux m'embrasser, si tu veux. »
- « Pourquoi ? » (...)
- « T'es même pas capable, minus. Je suis sûre que tu ne l'a jamais fait. »
- 15 « Alors là, tu me fais rigoler. À quinze ans, je l'ai déjà fait plusieurs fois, je peux t'assurer. »
- « T'as quinze ans ? Qu'elle me fait, surprise. » Je vérifie à ma montre.
- « Oui. Quinze ans passés. »
- « J'ai toujours rêvé d'être embrassée par un grand de quinze ans.. » (...)
- 20 Je m'approche et je l'embrasse. (...) C'est à ce moment-là qu'une main m'a tapé dans le dos. Un malheur n'arrive jamais seul : mes parents. On était dimanche et j'avais oublié ! »
- « Tu nous présentes ton amie, Oscar ? »
- « C'est n'est pas mon amie. »
- 25 « Tu nous la présentes quand même ? »
- « Sandrine. Mes parents. Sandrine. »
- « Je suis ravie de vous connaître, » dit la Chinoise en prenant des airs sucrés. Je l'aurais étranglée.

## Exercices

### 1) Parmi ces trois propositions, choisissez l'exact résumé de l'histoire.

- A) Oscar veut protéger Peggy des fantômes. Il va dans sa chambre et y rencontre Pop Corn. Oscar doit partir. Il va dans la chambre de Sandrine que l'on surnomme Japonaise. Oscar lui dit qu'il a quinze ans. Ils s'embrassent. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.
- B) Oscar va dans la chambre de Peggy pour la protéger des fantômes. Il y rencontre Pop Corn. Peggy ne veut pas qu'Oscar reste. Oscar part pour aller chez Sandrine, surnommée Chinoise. Il lui dit qu'il a quinze ans. Sandrine dit qu'elle a d'habitude d'embrasser les garçons de quinze ans. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.
- C) Oscar veut protéger Peggy des fantômes. Dans sa chambre, il rencontre Pop Corn qui le pousse à partir. Oscar va chez Sandrine. Son surnom est Chinoise. Il lui dit qu'il a quinze ans. Ils s'embrassent. En ce moment, les parents d'Oscar arrivent.

### 2) Associez les définitions avec les mots appropriés

- |                    |   |
|--------------------|---|
| 1. une frange      | a) surveiller   |
| 2. monter la garde | b) tuer quelqu'un en lui serrant la gorge               |
| 3. une chasse      | c) une coupe des cheveux qui va au-dessous des oreilles |
| 4. une perruque    | d) une poursuite  |
| 5. étrangler       | e) des faux cheveux                                     |
| 6. un encadrement  | f) un cadre de la porte                                 |

3) Imaginez que vous aimez bien une personne et que vous voulez le lui dire et l'inviter à un rendez-vous.

Préparez et jouez cette situation.

Maintenant vous avez du temps pour la préparation, faites-la aussi ensemble à la maison et la semaine prochaine nous allons jouer les scènes que vous aurez préparées devant la classe.

## 7.2.6 Šestá hodina

Během šesté hodiny již nebudeme pracovat se samostatným textem, ale věnujeme ji shrnutí práce v předchozích pěti hodinách.

### 7.2.6.1 Průběh vyučovací hodiny

#### a) Kontrola domácího úkolu

- Předvedení nacvičených dialogů

\* Maintenant nous allons jouer ce que vous avez préparé.

#### b) Shrnutí obsahu všech textů

- První žák řekne jednu větu o obsahu textu, druhý na něj naváže, třetí naváže na druhého, atd.

\* Maintenant rappelez-vous tous les textes qu'on a lus.

Nous allons résumer toute l'histoire.

Un d'entre vous dira la première phrase qui la résume, l'autre dira la deuxième phrase, etc.

A<sup>21</sup> va commencer, B va continuer, etc.

Exemple : A « Oscar est un garçon malade. » B « Il est à l'hôpital. » C « Il a cancer. » etc.

#### c) Charakteristika postavy Oscara

\* Dites ce que vous savez sur Oscar.

Il a quel âge?

Il vit où? Pourquoi?

Quelle est sa relation avec des autres? Avec Mamie-Rose? Ses parents? Pop Corn? Peggy Blue?

Quel est son caractère?

---

<sup>21</sup> Jména žáků

d) Upevnění slovní zásoby

\* Associez les définitions avec les mots appropriés.

Řešení – 1 c, 2 i, 3 v, 4 k, 5 p, 6 l, 7 q, 8 j, 9 o, 10 t, 11 m, 12 s, 13 u, 14 r, 15 a, 16 f, 17 d, 18 h, 19 n, 20 g, 21 b, 22 e, 23 z, 24 y, 25 w, 26 x

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 1. une frange       | a) surveiller   |
| 2. un gosse         | b) tuer quelqu'un en lui serrant la gorge               |
| 3. mécontent        | c) une coupe des cheveux qui va au-dessous des oreilles |
| 4. des poumons      | d) des faux cheveux                                     |
| 5. coller           | e) un cadre de la porte                                 |
| 6. crâne d'œuf      | f) une poursuite  |
| 7. enjoliver        | g) avoir la couleur bleue                               |
| 8. un truc          | h) être égal, laisser ( <i>vulgaire</i> )               |
| 9. glisser          | i) un garçon  |
| 10. dégager         | j) une chose  |
| 11. une catcheuse   | k) des organes produisant de l'air                      |
| 12. ressentir       | l) celui qui n' pas de cheveux                          |
| 13. planter         | m) celle qui fait de boxe                               |
| 14. charger         | n) mettre sur feu pour cuire                            |
| 15. monter la garde | o) faire un mouvement continu sur une surface lisse     |
| 16. une chasse      | p) fixer  |
| 17. une perruque    | q) décorer pour rendre plus joli                        |
| 18. foutre          | r) remplir  |
| 19. griller         | s) percevoir  |
| 20. bleutée         | t) débarrasser  |
| 21. étrangler       | u) semer  |
| 22. un encadrement  | v) n'être pas heureux                                   |
| 23. empêcher        | w) prédire  |
| 24. laisser aller   | x) subtil, clairvoyant                                  |
| 25. deviner         | y) abandonner   |
| 26. divinatoires    | z) gêner, éviter  |

e) Zadání domácího úkolu

Uzavření práce s literárním textem formou písemné osobní reflexe.

\* Imaginez que la légende du livre compte pour vous aussi.

Imaginez que vous avez 20 ans, 30 ans, 40 ans, 50 ans, ... 80 ans. Qu'est-ce que vous feriez en ce moment ? Comment vous seriez ? Décrivez votre vie. (une page A4 minimum)

f) Dokument pro žáky – šestá hodina

**Associez les définitions avec les mots appropriés**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| 23. une frange      | a) surveiller   |
| 24. un gosse        | b) tuer quelqu'un en lui serrant la gorge               |
| 25. mécontent       | c) une coupe des cheveux qui va au-dessous des oreilles |
| 26. des poumons     | d) des faux cheveux                                     |
| 27. coller          | e) un cadre de la porte                                 |
| 28. crâne d'œuf     | f) une poursuite  |
| 29. enjoliver       | g) avoir la couleur bleue                               |
| 30. un truc         | h) être égal, laisser ( <i>vulgaire</i> )               |
| 31. glisser         | i) un garçon  |
| 32. dégager         | j) une chose  |
| 33. une catcheuse   | k) des organes produisant de l'air                      |
| 34. ressentir       | l) celui qui n' pas de cheveux                          |
| 35. planter         | m) celle qui fait de boxe                               |
| 36. charger         | n) mettre sur feu pour cuire                            |
| 37. monter la garde | o) faire un mouvement continu sur une surface lisse     |
| 38. une chasse      | p) fixer  |
| 39. une perruque    | q) décorer pour rendre plus joli                        |
| 40. foutre          | r) remplir  |
| 41. griller         | s) percevoir  |
| 42. bleutée         | t) débarrasser  |
| 43. étrangler       | u) semer  |
| 44. un encadrement  | v) n'être pas heureux                                   |
| 23. empêcher        | w) prédire  |
| 24. laisser aller   | x) subtil, clairvoyant                                  |
| 25. deviner         | y) abandonner   |
| 26. divinatoires    | z) gêner, éviter  |

2) Imaginez que vous avez 20 ans, 30 ans, 40 ans, 50 ans, ... 80 ans. Qu'est-ce que vous feriez en ce moment ? Comment vous seriez ? Décrivez votre vie. (une page A4 minimum)

## Závěr

Literární text nabízí velké množství nejrůznějších účinných způsobů didaktického využití. V učebnicích zpravidla dotváří téma dané lekce, procvičuje osvojené jevy a posiluje sociokulturní kompetenci.

Na základě analýzy prezentace a didaktického využití literárních textů ve vybraných učebnicích jsme dospěli k závěrům, že každá z uvedených učebnic - *Le Nouveau Sans Frontières* (1988), *En français* (1992), *On y va!* (1996), *Café crème* (1997), *Forum* (2001) a *Latitudes* (2008) - představuje odlišnou formu didaktického využití literárního textu. Učebnice *Le Nouveau Sans Frontières* využívá literární text jako jeden z hlavních prostředků dokreslení témat a gramatických jevů lekce, jiné autentické dokumenty takřka nezařazuje. České učebnice *En Français* a *On y va!* se snaží zejména o upevnění správné výslovnosti pomocí básnických textů. Učebnice *Café crème* rozvíjením komunikativní kompetence čtení již předjímá metody a postupy Společného evropského rámce pro jazyky. Učebnice *Forum* naopak literární texty téměř nezařazuje. Učebnice *Latitudes* se za pomoci literárních textů i autentických dokumentů snaží o rozvoj komunikativní čtecí kompetence a též kompetence sociokulturní.

Ve všech učebnicích je práce s literárními texty více rozvíjena zejména v pracovních sešitech. Tento fakt pravděpodobně souvisí s jejich využitím spíše formou doplňkových textů než textů výchozích.

Ideální způsob plného didaktického využití literárního textu by nejspíše vznikl kompilací uvedených učebnic: frekvencí zařazení jako u *On y va!*, *En français* a *Le Nouveau Sans Frontières*, pod podmínkou, že v pracovním sešitě nebudou uváděny další literární texty, ale naopak rozvíjeny texty z učebnice (tím by byla zajištěna větší koherentnost), typem cvičení jako v *Café Crème*, *Latitudes* a prací s kontextem jako, např. u *Le Nouveau Sans Frontières*. Žádná z učebnic nepracuje s rozvíjením jednoho literárního příběhu napříč několika lekcemi, tento fakt pokládám za velký nedostatek.

Tato práce předkládá vybraný literární text z díla *Oscar et la dame rose* (2002) a jeho didaktické využití dle vlastního návrhu. Text je vhodný pro určenou úroveň komunikativních kompetencí (B1-B2) podle Rámce. V textu nenalezneme žádné obtížné gramatické konstrukce a je zde předpoklad, že žáci budou znát většinu slovní zásoby. Členění románu na kratší, téměř povídkové, kapitoly spojené základní linií příběhu, je vhodné pro použití v rámci několika vyučovacích hodin. Text svým tématem umožňuje řadu dalších zpracování



a rozvíjení motivu zejména s ohledem na osobní zkušenosti žáků. Učitel může na jeho základě přivádět žáky k vlastním interpretacím a reflexím.

Tento způsob didaktického využití textu vyžaduje celkovou zběhlost v komunikativních kompetencích. Pokud ji žáci nemají, představuje to možné úskalí zdárného provedení výuky.

Nabízená cvičení (résumé, exercice à trous, vrai ou faux, přiřazování definic ke slovní zásobě) jsou adekvátní pro literární text. Pouze cvičení c v rámci čtvrté hodiny (s. 92) je méně obvyklé a pro žáky bude pravděpodobně zprvu obtížnější k pochopení. Zároveň ale poskytuje originální formu a návod k přemýšlení o tématu.

Literární text zařazený do výuky dle vlastního výběru učitele umožňuje vyučujícímu zaměřit se na jemu blízkou tematiku. Je-li učitel motivovaný, snáze motivuje i žáky. Vzhledem k nepřehlednému množství literárních textů, může každý z nich, zařazený do výuky cizího jazyka představovat odlišný přístup a pohled. I proto jsou literární texty cenným obohacením cizojazyčné výuky.

## Shrnutí

Tato diplomová práce se zabývá didaktickým využíváním literárního textu během cizojazyčné výuky na českých středních školách. Je tvořena třemi metodicky odlišně zpracovanými částmi.

V první části shrnuje teoretická a metodická východiska pro práci s literárním textem. Zmiňuje úlohu, kterou literární text zaujímá v rámci jednotlivých metodických přístupů; gramaticko-překladová metoda výuku staví výhradně na literárním textu, zprostředkovací metoda považuje literární text za odrazový můstek pro pochopení zejména sociokulturního kontextu dané země, komunikativní metody postupně plně rehabilitují čtení – nejen literárních textů, ale též autentických dokumentů – letáků, inzercí, atd. Společný evropský referenční rámec pro jazyky uvádí kompetenci čtení s porozuměním, týkající se též literárních textů.

Práce se dále zabývá čtením a rozlišuje jeho druhy podle tří modelů: podle cíle porozumění, podle techniky a podle metodologického postupu. Uvádí specifika cizojazyčného čtení a faktory ovlivňující porozumění textu - jako např. znalost slovní zásoby, úroveň sociokulturní kompetence či prediktabilitu.

Největší část tohoto oddílu je věnována didaktickému využití literárního textu. Prezentuje faktory důležité pro správný výběr textu – faktory psychologické, jazykové a formální. Metodický postup didaktického využití literárního textu se liší podle druhu textu – narativní text vyžaduje vícere, tiché i hlasité, čtení a jeho interpretace je dále rozvíjena formou otázek na jeho obsah a často bývá zakončena písemným zpracováním žáka, básnický text slouží naopak nejčastěji zejména k nácviku správné výslovnosti.

V závěru první části jsou uvedeny kapitoly o motivaci a aktivizaci žáků. Výuka cizích jazyků užívající konstruktivistické prvky již od 80. let účelně pracuje s aktivizací žáků formou práce s dokumenty, diskusí, problémovým učením, aktualizací výuky či skupinovou prací. Dále uváděné *Kritické myšlení* snažící se zejména o aktivní konceptualizaci tyto prvky také využívá.

Druhá část práce prezentuje učebnice francouzštiny užívané na českých školách: *Le Nouveau Sans Frontières* (1988), *En français* (1992), *On y va!* (1996), *Café crème* (1997), *Forum* (2001) a *Latitudes* (2008). Přístup k literárním textům v každé z nich se liší. Francouzská učebnice *Le Nouveau Sans Frontières* literární text hojně využívá, dokresluje jím témata a gramatické jevy lekce. Téměř s žádnými jinými autentickými dokumenty nepracuje. České učebnice *En Français* a *On y va!* zařazují převážně básnické texty a soustředí se

zejména na upevnění správné výslovnosti. Učebnice *Café crème* předchází pozdější nástup metodik Společného evropského rámce pro jazyky, používá literární texty a snaží se rozvíjet komunikativní kompetenci čtení (i přesto, že to tak ještě nenazývá). Učebnice *Forum* s literárními texty téměř nepracuje, a pokud ano, jejich didaktické využití působí nesystematicky. Učebnice *Latitudes* literární texty zařazuje, vedle komunikativní čtecí kompetence rozvíjí též kompetenci sociokulturní. Učebnice často užívá též dalších autentických dokumentů.

Třetí část práce představuje návrh didaktického využití literárního textu dle vlastního výběru. Prezentovaná kniha *Oscar et la dame rose* (2002) vypráví příběh o malém nemocném chlapci vyrovnávajícím se s vlastní přicházející smrtí.

V návrhu didaktického využití tohoto textu je výuka rozvržena do šesti vyučovacích hodin. Během první z nich žáci pracují s audiovizuálním materiálem souvisejícím s literárním textem, v následujících čtyřech hodinách jsou využívány předem vybrané literární texty z knihy, šestá hodina shrnuje předchozí práci.

Návrhy cvičení jsou zaměřeny převážně na rozvíjení komunikativní kompetence porozumění čtenému, na rozšíření slovní zásoby a na osobní reflexi na základě témat textu směřující k osobnostní výchově. Gramatická cvičení jsou vynechána.

## Résumé

Ce mémoire de maîtrise est consacré à l'emploi didactique du texte littéraire en classe de langue étrangère dans les écoles secondaires en République Tchèque. Il se compose de trois parties méthodiquement différentes.

La première partie décrit théoriquement et méthodiquement l'emploi du texte littéraire en classe du FLE. Elle mentionne le rôle du texte littéraire dans le cadre des différentes approches méthodologiques de l'enseignement des langues étrangères. La méthode classique n'enseigne que sur les textes littéraires. La méthode médiatrice utilise le texte littéraire comme un point de repère de la compréhension du contexte socioculturel du pays. Les méthodes communicatives réhabilitent graduellement la lecture non seulement des textes littéraires, mais également des autres documents authentiques – comme les affiches, annonces, etc. Le Cadre européen commun de référence pour les langues introduit la compétence de compréhension à lecture qui comprend aussi les textes littéraires.

Le mémoire s'intéresse aussi à la lecture et il en distingue trois catégories : selon l'objectif de la compréhension, selon la technique et selon le processus méthodologique. Il concrétise les spécificités de la lecture en langue étrangère et les facteurs d'influence de la compréhension du texte – comme par exemple les connaissances du vocabulaire, le niveau de la compétence socioculturelle ou la prédictibilité.

Cette première partie est consacrée principalement à l'emploi didactique du texte littéraire. Elle présente les facteurs importants pour le bon choix du texte – les facteurs psychologiques, linguistiques et formels. Le processus méthodologique de l'emploi didactique du texte littéraire différencie selon le type du texte – le texte narratif demande plusieurs lectures, à haute et à basse voix. L'interprétation du texte est ensuite développée par une série des questions et elle est souvent terminée par une réflexion écrite de la part des étudiants. Le texte poétique est, au contraire (malheureusement), le plus souvent consacré à la pratique d'une bonne prononciation.

La première partie se termine par des chapitres consacrés à la motivation et l'activité des étudiants. L'enseignement des langues étrangères utilisant le constructivisme depuis les années 80 déjà, travaille fonctionnellement avec l'activité des étudiants par l'emploi des documents, les discussions, l'apprentissage problématique, l'actualisation de l'enseignement ou le travail collectif. La *pensée critique* s'appliquant à la conceptualisation active utilise également ces principes.

La deuxième partie de ce mémoire présente les manuels du français utilisés dans les écoles tchèques : *Le Nouveau Sans Frontières* (1988), *En français* (1992), *On y va!* (1996), *Café crème* (1997), *Forum* (2001) et *Latitudes* (2008). L'approche méthodologique envers les textes littéraires diffère dans chaque manuel. Le manuel français *Le Nouveau Sans Frontières* emploie souvent le texte littéraire. Il illustre le thème ou développe la grammaire de l'unité. Ce manuel n'utilise aucun autre document authentique.

Les manuels tchèques *En Français* et *On y va!* emploient les textes poétiques et se concentrent surtout sur la fixation de la bonne prononciation. Le manuel *Café crème* précède les méthodiques du Cadre européen, il présente les textes littéraires et il essaye de développer la compétence communicative de la lecture. Le manuel *Forum* n'emploie presque pas les textes littéraires. Si oui, il n'est pas très systématique. Le manuel *Latitudes* présente les textes littéraires, il développe la compétence communicative de la lecture ainsi que la compétence socioculturelle. Le manuel utilise souvent des autres documents authentiques.

La troisième partie du mémoire présente un plan de l'emploi didactique d'un texte littéraire du propre choix. Le livre présenté *Oscar et la dame rose* (2002) raconte l'histoire d'un garçon malade qui se prépare à sa mort.

Le plan propose l'enseignement des six leçons selon ce texte. La première leçon est consacrée au travail avec l'audiovisuel en liaison avec le texte. Pendant les quatre leçons suivantes on utilise les textes littéraires tirés de ce livre. La sixième leçon résume les leçons précédentes.

Les propositions des exercices se concentrent surtout sur développement de la compétence de la compréhension de la lecture, sur l'amélioration des connaissances du vocabulaire et sur la réflexion personnelle à partir des thèmes du texte se dirigeant vers l'éducation personnelle. Les exercices grammaticaux sont négligés.

## Bibliografie

- ALBERT, M.-C., SOUCHON, M. (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette. ISBN 9782011551399.
- BEACCO, J.-C. (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier. ISBN 978-2-278-05810-5.
- BEAUME, E. (1986): *La lecture. Préalables à sa pédagogie*. Paris: Association Française pour la Lecture. ISBN 9782905377012.
- BOLINOVÁ, M. (2010): *Motivace ke čtenářství*. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta.
- CARRIZO DE TOURNOUD, S., SÉNÉCHAL, S. (2011): „Créer un roman en partenariat“. In: *Le français dans le monde*. n°378, s. 30 – 31
- CASTELOTTI, V., COSTE, D., MOORE, D., TAGLIANTE, C. (2003): *Portfolio européen des langues. Collège*. Paris: Didier.
- CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- COSTE, C. (2012): „Du papier à l'écran : les nouvelles modalités de lecture“. In: *Le français dans le monde*. n°380, s. 54 – 55
- COSTE, C. (2012): „Notre société a profondément évolué dans son rapport à la lecture“. In: *Le français dans le monde*. n°380, s. 48 – 49
- CUQ, J.-P. (1991): *Le français langue seconde*. Paris: Hachette. ISBN 9782010162695.
- DESCOTES, M. (1999): *La lecture méthodique*. Toulouse: Delagrave. ISBN 9782206081526.
- HENDRICH, J. a kol. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- HRBÁČEK, J. (1994): *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia.
- CHALOUPKA, O. (1989): *O literatuře pro děti*. Praha: Československý spisovatel.
- CHALOUPKA, O. (1982): *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- CHAUVET, A. (2008): *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris: CLE International. ISBN 9782090352795.
- CHODĚRA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia. ISBN 9788020022745.
- KYLOUŠKOVÁ, H. (2007): *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021043732.

- LEPILOVÁ, K. (1990): *Středoškolské čtenářství*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav Ostrava.
- LOUCKÁ, H. (2005): *Introduction à la linguistique textuelle*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024609829.
- MOIRAND, S. (1979): *Situation d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE International. ISBN 2-19-033253-2.
- NOVOTNÁ, J. JURČÍKOVÁ, J. (2012): *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-239-0.
- NUYTEN, Sarah (2012): „Le village qui aimait les livres“. In: *Le français dans le monde*. n°380, s. 52 – 53
- PAPÍK, R. (1992): *Naučte se číst*. Praha: Grada. ISBN 80-85424-93-2.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. (2009): *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PEYTARD, J. (1982): *Littérature et classe de langue*. Paris: LAL, Crédif, Hatier.
- PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International. ISBN 9782190332666.
- PRADA, G. (2009): „Préparer le DELF B2 avec le Grand Meaulnes“. In: *Le français dans le monde*. n°361, s. 73 – 74
- SCHMITT, E.-E. (2002): *Oscar et la dame rose*. Paris: Albin Michel. ISBN 978-2-226-13502-5.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2002). Překlad Ivanová, J., Lenochová, A., Linková, J., Šimáčková, Š., Council of Europe: 2001, Praha: MŠMT.
- ŠEBESTOVÁ, A. (2006): *Metody kritického myšlení při výuce na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta.
- TAGLIANTE, Ch. (1994): *La classe de langue*. Paris: CLE International. ISBN 2-09-033112-7.
- VÁŠOVÁ, L. (1995): *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN. 80-85-866-07-02.
- VIGNER, G.(1979). *Lire: du texte au sens*. Paris: CLE International.

## Učebnice

- BEACCO DI GIURA, M., KANEMAN-POUGATCH, M., PONS, S. TREVISI, S. (1997): *Café crème 1. Guide pédagogique.* Paris: Hachette livre.
- BEACCO DI GIURA, M., JENNEPIN, D., KANEMAN-POUGATCH, M., TREVISI, S. (1997): *Café crème 1. Méthode de français.* Paris: Hachette livre.
- BEACCO DI GIURA, M., (1997): *Café crème 1. Cahier d'exercices.* Paris: Hachette livre.
- BEACCO DI GIURA, M., JENNEPIN, D., KANEMAN-POUGATCH, M., TREVISI, S.(1997): *Café crème 2. Méthode de français.* Paris: Hachette livre.
- BEACCO DI GIURA, M., DELAISNE, P., TREVISI, S. (1997): *Café crème 2. Cahier d'exercices.* Paris: Hachette livre.
- CAMPÀ, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2000): *Forum 1. Guide pédagogique.* Paris: Hachette livre.
- CAMPÀ, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2000): *Forum 1. Méthode de français.* Paris: Hachette livre.
- CAMPÀ, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2000): *Forum 1. Cahier d'exercices.* Paris: Hachette livre.
- CAMPÀ, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2001): *Forum 2. Méthode de français.* Paris: Hachette livre.
- CAMPÀ, A., MESTREIT, C., MURILLO, J., TOST, M. (2001): *Forum 2. Cahier d'exercices.* Paris: Hachette livre.
- DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M., VERDELHAN, M. (2002): *Le Nouveau Sans Frontières 1. Méthode de français.* Paris: CLE International.
- DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M., VERDELHAN, M.(1988): *Le Nouveau Sans Frontières 1. Cahier d'exercices.* Paris: CLE International.
- DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M., VERDELHAN, M. (1989): *Le Nouveau Sans Frontières 2. Méthode de français.* Paris: CLE International.
- DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., PLUM, Ch. (1989): *Le Nouveau Sans Frontières 2. Cahier d'exercices.* Paris: CLE International.
- MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. (2008): *Latitudes 1. Méthode de français.* Paris: Didier.
- MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. (2008): *Latitudes 1. Cahier d'exercices.* Paris: Didier.
- MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. (2009): *Latitudes 2. Guide pédagogique.* Paris: Didier.
- MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. (2009): *Latitudes 2. Méthode de français.* Paris: Didier.
- MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. (2009): *Latitudes 2. Cahier d'exercices.* Paris: Didier.
- TAIŠLOVÁ, J., BARANOVÁ, E., CLUSE, J.-L. (1992): *En français 1.* Plzeň: Fraus.



- TAIŠLOVÁ, J., BARANOVÁ, E., CLUSE, J.-L. (1992): *En français 2*. Plzeň: Fraus.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 1*. Praha: Leda.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 1A. Pracovní sešit*. Praha: Leda.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 1B. Pracovní sešit*. Praha: Leda.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 2*. Praha: Leda.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 2A. Pracovní sešit*. Praha: Leda.
- TAIŠLOVÁ, J. (1999): *On y va! 2B. Pracovní sešit*. Praha: Leda.

### **Webografie**

- HASENBLAUS, Ondřej. Strategie a metody KM ve výuce cizím jazykům. *Kritické listy* [online]. 2004, [cit. 8.10.2014], dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/16/komplet.pdf>
- Bibliographie d'Éric-Emmanuel Schmitt. Éric-Emmanuel Schmitt. *Portrait biographie* [online], [cit. 20.10.2014], dostupné z: <http://www.eric-emmanuel-schmitt.com/Portrait-biographie-resume.html>.