

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka

Approach to Phonetics in French Textbooks

Lucie Honzíčková

Vedoucí práce: PhDr. Sylva Nováková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy anglický jazyk — francouzský jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Sylvě Novákové, Ph.D., za odborné rady, kterými přispěla k vypracování této práce, a za dlouhodobé zapůjčení několika potřebných publikací. Dík patří také Mgr. Tomáši Klinkovi, Ph.D. za zapůjčení dnes již těžko dostupných učebnic.

ABSTRAKT

Práce se zabývá proměnlivou rolí a zastoupením didaktiky fonetiky v historii výuky francouzštiny. Zkoumá všechna důležitá období (metodu gramaticko-překladovou, přímou, audio-orální, SGAV, komunikativní) včetně současného postavení fonetiky ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Snaží se nastínit i možný budoucí vývoj. Historický přehled je poté ilustrován analýzou vybraných učebnic francouzštiny, které reprezentují jednotlivé metody. Podrobněji jsou analyzovány dva současné tituly. Rozbor učebnic si klade za cíl zjistit četnost fonetických cvičení, jejich zaměření, typ a způsob využití fonetické transkripce. Na základě teoretických podkladů a praktických ukázek je sestaven seznam přístupů a technik inspirativních i pro současnou výuku francouzštiny.

KLÍČOVÁ SLOVA

fonetika, francouzština, metody, motivace, učebnice, cvičení, vývoj

ABSTRACT

This thesis deals with the changing role of phonetics in the history of teaching French as a foreign language. It provides a probe into the most significant methods of language teaching (the Grammar Translation Method, the Direct Method, the Audiolingual Method, the SGAV, Communicative Approach), including the current role of phonetics in teaching French. It also outlines a possible further development. The historical overview is then demonstrated on chosen French textbooks representing the individual methods, including a more detailed analysis of two contemporary textbooks. The analysis aims to provide information concerning the frequency of phonetic exercises, their focus, type and the use of phonetic transcription. Based on the theoretical background and the practical analysis, a list of inspiring approaches and techniques for current French teaching is made.

KEYWORDS

phonetics, French, methods, motivation, textbook, evolution

Obsah

Úvod	10
1 Role fonetiky ve výuce francouzštiny	13
1.1 Zvuková podoba francouzštiny jako motivační faktor	13
1.2 Sebevědomí v mluveném projevu.....	14
1.3 Souvislost zvukové formy s významem sdělení	14
1.4 Vliv fonetického tréninku na rozvoj řečových dovedností	15
2 Vybrané fonetické jevy ve srovnání s češtinou a jejich didaktické implikace.....	16
2.1 Fonematická složka.....	16
2.1.1 Samohlásky	16
2.1.2 Polosouhlásky	17
2.1.3 Souhlásky	18
2.1.4 Návaznost hlásek	18
2.2 Prozódie	20
2.2.1 Přízvuk	21
2.2.2 Rytmus	21
2.2.3 Intonace.....	22
2.2.4 Pauza	23
2.2.5 Debit.....	24
2.3 Vztah grafémů a fonémů.....	24
2.3.1 Fonetická transkripce	25
2.4 Problematika standardu.....	26
2.4.1 Standardní francouzština.....	26
2.4.2 Výslovnostní styly.....	27
2.4.3 Nářečí, frankofonní země a francouzština nerodilých mluvčí	27

3	Vývoj zájmu o mluvenou stránku jazyka se zaměřením na francouzštinu	29
3.1	Gramaticko-překládová metoda.....	29
3.2	Přímá metoda	30
3.3	Audio-orální metoda	31
3.4	Audiovizuální strukturně globální metoda	33
3.5	Komunikativní přístup	34
3.6	Metoda akčního přístupu	36
3.7	Alternativní metody	37
3.7.1	Silent Way.....	37
3.7.2	Komunitní metoda.....	38
3.7.3	TPR	38
3.7.4	Sugestopedie	38
4	Současná situace a možný vývoj.....	39
4.1	Metodický eklekticismus	39
4.2	Současná role fonetiky.....	39
4.3	ICT technologie	39
5	Analýza učebnicových souborů	41
5.1	Postup práce	41
5.2	Učebnice franštiny na základě latiny	44
5.2.1	Základní informace	44
5.2.2	Postavení fonetiky.....	44
5.2.3	Shrnutí.....	45
5.3	La France en direct	45
5.3.1	Základní informace	45
5.3.2	Pojetí fonetiky - učebnice	46
5.3.3	Pojetí fonetiky – pracovní sešit.....	47

5.3.4	Shrnutí.....	48
5.4	De vive voix.....	48
5.4.1	Základní informace	48
5.4.2	Pojetí fonetiky - učebnice	49
5.4.3	Pojetí fonetiky – pracovní sešit.....	50
5.4.4	Shrnutí.....	50
5.5	Archipel	50
5.5.1	Základní informace	50
5.5.2	Pojetí fonetiky – učebnice (1.díl).....	51
5.5.3	Pojetí fonetiky – pracovní sešit.....	52
5.5.4	Shrnutí.....	53
5.6	Le français ENTRE NOUS.....	53
5.6.1	Základní informace	53
5.6.2	Koncepce učebnicového souboru (1. díl).....	53
5.6.3	Pojetí fonetiky (1. díl)	54
5.6.4	Shrnutí (1. díl).....	56
5.6.5	Koncepce učebnicového souboru (2. díl).....	57
5.6.6	Pojetí fonetiky (2. díl)	57
5.6.7	Shrnutí (2. díl).....	59
5.7	Adomania.....	60
5.7.1	Základní informace	60
5.7.2	Koncepce učebnicového souboru.....	61
5.7.3	Pojetí fonetiky (1. díl)	61
5.7.4	Shrnutí.....	64
6	Inspirativní principy a techniky vybraných metod.....	65
7	Doplňkové materiály	68

7.1	Internetové zdroje	68
7.2	Tištěné publikace	68
	Závěr	71
	Résumé	74
	Zdroje.....	74
	Přílohy.....	84
	Seznam příloh	90

Úvod

Při učení se cizího jazyka je jedním z hlavních pilířů celého procesu správné osvojení jeho zvukového plánu. Ačkoliv si to možná plně neuvědomujeme, při komunikaci v cizím jazyce je to právě výslovnost, která nás přiměje prohlásit o někom, že „umí dobře“ daný jazyk. Jak prokazuje řada výzkumů¹, správná výslovnost má dokonce schopnost zamaskovat nedostatky ve slovní zásobě, větné struktuře a morfologii. Jinak řečeno, gramaticky nesprávná věta může být posluchačem vnímána jako správná, za předpokladu, že po výslovnostní stránce byla bezchybná.

Avšak i přes tato zjištění si vnímavý pozorovatel všimne, že v hodinách cizího jazyka není fonetickým jevům věnována příliš velká pozornost.² Základem pro syllabus učebnic zůstává gramatika a slovní zásoba, nad jejichž zvládnutím je stráveno nejvíce času a bývají také předmětem hodnocení. Jak jsem se mohla přesvědčit i během své pedagogické praxe, fonetika často funguje jako jakýsi výplňkový materiál, ke kterému se učitel uchýlí jen v případě, že v hodině zbyde dostatek času.

V případě francouzštiny je tento nedostatek o to závažnější, že právě její zvuková podoba je jedním z hlavních motivačních faktorů při výběru cizího jazyka. Aniž je žák schopen terminologicky vyjádřit, co ho na francouzštině přitahuje, uvede pravděpodobně, že se mu „líbí, jak zní“. Učitel by měl tohoto motivačního zdroje plně využít, a to nejen na začátku učebního procesu, ale i v jeho celém průběhu. Zvládnutí dílčích fonetických jevů motivuje žáka k dalšímu učení, spokojenost s vlastním zvukovým projevem pomáhá překonat úskalí při učení se jazyka. Nutno však dodat, že může nastat i zcela opačný scénář v případě, že v hodinách není fonetice věnována žádná pozornost. Žákovo nadšení pak pomine, jakmile si uvědomí, že jeho francouzština nezní zdaleka tak zpěvně, jak doufal.

Práce *Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka* nejprve hlouběji rozebírá zvukovou podobou francouzštiny jako motivační faktor. Poté představuje vybrané fonetické aspekty francouzštiny ve srovnání s češtinou a vyvozuje z nich oblasti, které by měly být předmětem zájmu při výuce francouzské výslovnosti v českém prostředí. Nastihuje také problematiku výslovnostního standardu, která v moderní globalizované společnosti vybízí k řadě nových otázek, a představuje také koncept fonetické transkripce. Poté se zabývá

¹ Např. Nickel, 1985 (v Champagne-Muzar: *Le point sur la phonétique*, str. 33)

² VYCHOPŇOVÁ, K. *La phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les méthodes de FLE*. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, str. 94. Praha: Karolinum, 2015. (Dále: VYCHOPŇOVÁ (2015), str.).

postavením fonetiky napříč metodami, které se významně zapsaly do výuky cizích jazyků. Jak bylo již řečeno, fonetika nebývá v praxi středem zájmu, ačkoliv její význam je dnes obecně uznáván. I v minulosti byla její pozice nestálá, proto je někdy nazývána „Popelkou“ výuky cizích jazyků. Pohled do historie mapuje, jakým způsobem a z jakých důvodů se role fonetiky měnila napříč staletími (od gramaticko-překladové metody po současnost) a díky popisu typických fonetických cvičení může být i možným zdrojem inspirace pro současné učitele.

Pátá kapitola práce navazuje na teoretické poznatky získané v předchozích kapitolách a využívá je pro analýzu vybraných učebnicových souborů. Právě učebnice totiž vždy představovaly a dodnes pro většinu učitelů představují hlavní oporu při plánování lekcí. I když má dnes učitel k dispozici nepřeberné množství volně dostupných výukových materiálů, učebnice zůstává jakýmsi vodítkem pro dlouhodobé plánování výuky. I na straně žáka je učebnice nejvýznamnější pomůckou, ke které se neustále vrací při vlastním studiu. Kvalita fonetického tréninku, kterého se žákovi dostane, tedy ve vysoké míře odráží způsob, jakým je fonetika pojata v používané učebnici (např. jak frekventovaná jsou fonetická cvičení, kvalita a dostupnost nahrávek, pestrost zaměření, uzpůsobení cílové skupině apod.). Šestá kapitola si proto klade za cíl na konkrétních ukázkách dobových učebnic ilustrovat proměnlivou roli fonetiky ve výuce francouzského jazyka. Obsahuje analýzu šesti sad významných učebnic francouzštiny v českém i zahraničním prostředí od gramaticko-překladové metody po současnost. U dostupných titulů bere v potaz i žákovské sešity a učitelské příručky, a snaží se tak podat ucelený pohled na pojetí fonetiky v dané učebnici. Poskytuje odpovědi na následující otázky: Jak frekventovaná jsou fonetická cvičení? Na jaké jevy jsou zaměřena? Jakého typu cvičení je použito? Využívá učebnice fonetickou transkripci?

Předpokládáme, že výsledky analýzy budou korespondovat s principy metod představenými v teoretické části, a fonetická cvičení budou proto nejfrekventovanější v *La France en direct* (přímá metoda) a v *De vive voix* (SGAV); nejméně čtená naopak v *Učebnici franštiny na základě latiny* (gramaticko-překladová metoda). Dále předpokládáme celkovou převahu fonematically zaměřených cvičení (oproti prozodickým). Domníváme se také, že nejčastějším typem budou reproduktivní imitační cvičení a že fonetická transkripce bude v omezené míře použita ve všech učebnicích kromě *Učebnice franštiny na základě latiny*.

Výsledky analýzy vybraných učebnic v kombinaci s poznatky z teoretické části jsou v sedmé kapitole podkladem pro seznam přístupů a technik využitelných v současné výuce

francouzštiny. Práce *Pojetí fonetiky v učebnicích francouzského jazyka* by tak měla být zdrojem zamyšlení, poučení a inspirace.

1 Role fonetiky ve výuce francouzštiny

V současné době je všeobecně uznáván názor, že fonetika tvoří neodmyslitelnou část procesu učení se cizího jazyka, a neměla by být tedy ve výuce opomíjena.³ Tato kapitola představí konkrétněji důvody (částečně nastíněné již v úvodu) pro začlenění fonetického tréninku do učebnic.

1.1 Zvuková podoba francouzštiny jako motivační faktor

Jak ukazuje řada online hlasování, např. thetoptens.com⁴, francouzština si díky svému zvukovému plánu získala přívlastek „nejkrásnějšího jazyka na světě“. Jako důvody tohoto prvenství respondenti nejčastěji uvádějí její libozvučnost.

Z fonetického hlediska si lze libozvučnost vysvětlit zejména vysokým počtem samohlásek (viz 2.1.1) a naopak absencí shluků souhlásek⁵. Pozitivně většina lidí vnímá také vysokou frekvenci měkce znějících souhlásek /ʃ/, /ʒ/, /l/, /m/, měkký hlasový začátek (viz 2.1.4.1), přítomnost nosových samohlásek a dále především vázaný charakter jazyka a jeho celkovou melodičnost.

Ač se zvuková podoba francouzštiny nemusí na první pohled jevit jako racionální důvod pro výběr druhého cizího jazyka, neměl by být tento faktor podceňován. Český žák většinou činí rozhodnutí o tom, jakému cizímu jazyku se bude věnovat po zhruba následujících šest let. V ideálním případě se k jeho studiu bude průběžně vracet celý život. „Líbivost“ francouzštiny je proto neopominutelným motivačním faktorem a základním stavebním kamenem pro úspěšné překonávání nesnází při studiu. Lze předpokládat, že motivace žáka je na počátku učení francouzštiny vysoká. Učitel musí učinit vše pro to, aby tohoto počátečního stavu využil tím, že žáky bude seznamovat se zvukovým plánem francouzštiny, vést k jeho osvojení, a tím žáky i nadále motivovat. V opačném případě, kdy fonetice není věnována žádná pozornost a žáci jsou konfrontováni s výraznými odlišnostmi mezi svojí výslovností a výslovností rodilého Francouze, může dojít naopak ke zklamání očekávání a k demotivaci.

³ NOVÁKOVÁ, S. *La phonétique en cours de FLE: L'actualité tchèque*. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, str. 84. Praha, Karolinum, 2015. (Dále: NOVÁKOVÁ (2015), str.).

⁴ The Top Tens: *Top 10 Best Sounding Languages* [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <http://www.thetoptens.com/best-sounding-languages/>

⁵ PEI, Mario. *The story of language*, str. 194. New American Library, 1965.

1.2 Sebevědomí v mluveném projevu

Na výslovnost lze do určité míry pohlížet jako na intimní záležitost, úzce spjatou s žákovou osobností a sebevědomím. Někdy si žák s sebou nese řečové nedokonalosti i z mateřského jazyka, a tím obtížnější se může zdát úkol osvojit si zvukovou podobu jazyka zcela nového. Prvotní snahy mohou často působit nepřirozeně, až trapně. Řada didaktiků proto zdůrazňuje nutnost „zbavit žáky ostychu před jiností cizí výslovnosti a celého zvukového plánu“.⁶ Strach z mluvení v cizím jazyce je často zakotven právě ve výslovnostních nedostatcích. Zaměření se na obtížné fonetické jevy je tak mocným prostředkem nejen k překonání „strachu z mluvení“, ale i k celkovému posílení sebedůvěry. Dojde-li ke správnému osvojení zvukového plánu, není už francouzština žákem vnímána jako „cizí“ jazyk, ale stává se součástí jeho identity po zbytek života.

1.3 Souvislost zvukové formy s významem sdělení

Je nutné si uvědomit, že nepřesná výslovnost neznamená jen, že žák bude znít „nefrancouzsky“, ale může mít dopad na význam celého sdělení, a být tak příčinou mnohých nedorozumění. Na úrovni jednotlivých hlásek se jedná zejména o tzv. minimální páry (slova, jež se liší jedinou hláskou). Obtížné může být např. rozlišování znělých a neznělých souhlásek ve slabém postavení na konci slov: *employer une belle ruse* (použít pěknou léčku) x *employer une belle Russe* (zaměstnat pěknou Rusku)⁷. Takovým nedorozuměním lze předejít začleňováním diskriminačních cvičení do hodin francouzštiny (viz typologie cvičení v kap. 6.1). Na úrovni prozodické (viz 2.2) může nastat stejná situace, např. při nedodržení intonační kontury ve francouzské otázce. Nesprávná intonace často vede k záměně s prostým sdělením (viz 2.2.3). Odchýlení se od zamýšleného záměru může způsobit i špatné umístění pauzy, např.: *Mon père me dit: | cet ami est très intelligent.* (Otec mi říká, že tenhle přítel je velmi inteligentní) x *Mon père, | me dit cet ami, | est très intelligent.* (Můj otec, jak říká tento přítel, je velmi inteligentní).⁸ Je tedy zřejmé, že fonetické jevy musí být brány v potaz i učitelem, který jako hlavní cíl pro své žáky stanovil prosté dorozumění se.

⁶ FENCLOVÁ, M. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*, str. 85. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. (Dále: FENCLOVÁ (2003), str.).

⁷ FENCLOVÁ (2003), str. 84

⁸ DOHALSKÁ, M. a O.SCHULZOVÁ. *Fonetika francouzštiny*, str. 188. Vyd. 3., rozš. Praha: Karolinum, 2008. (Dále: DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str.).

1.4 Vliv fonetického tréninku na rozvoj řečových dovedností⁹

Řečovými dovednostmi rozumíme poslech, mluvení, čtení a psaní. Jedná se o klasifikaci běžně používanou v didaktice cizích jazyků. Většina učebnic mezi nimi explicitně rozlišuje, snaží se je u žáků paralelně rozvíjet a bývají také předmětem dílčího testování u mezinárodních zkoušek (např. DELF). Řada výzkumů (Le Blanc, Pegolo, Abbot, Gilbert) ukazuje, že fonetický trénink má pozitivní dopad na rozvoj řečových dovedností. Zřejmý je vztah u prvních dvou kategorií, tzn. u mluveného média, ale jak si ukážeme, existuje souvislost i se psaným médiem.

V oblasti mluvení hraje fonetika výraznou podpůrnou roli. Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, koncentrace výslovnostních chyb může mít za důsledek naprostou nesrozumitelnost sdělení. Učitel vybavený didaktickým cítěním žákovu zprávu sice často rozšifruje, první konfrontace s rodilým mluvčím může být však šokem. Naopak výborná výslovnost má moc „zamaskovat lexikální a gramatické odchylky“.¹⁰

Také mezi rozvojem poslechových dovedností a osvojením zvukové formy jazyka existuje úzká spojitost. Výzkum Le Blanca (1986) dokazuje, že systematický fonetický trénink vede k rychlejšímu pokroku při rozvoji poslechové dovednosti.

V případě psaného média se přínosnost fonetiky nemusí zdát na první pohled zřejmá, ale opak je pravdou. Uveďme např. výzkum C. Pegolo (1985), která poukázala na to, že vztah mezi fonetikou a čtením je obdobný jako vztah mezi fonetikou a poslechem. Roli zde hraje především prozódie, jejíž znalost mimo jiné napomáhá správně členit sdělení na dílčí významové jednotky. Porozumění textu lze usnadnit poskytnutím mluvené formy, doporučuje se proto hlasitá četba nebo paralelní poslech a sledování jeho přepisu.

⁹CHAMPAGNE-MUZAR, C. a J. S. BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*, str. 33-35. Paris: CLE International, 1998. (Dále: CHAMPAGNE-MUZAR, BOURGDAGES (1988), str.).

¹⁰ CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES (1988), str. 33.

2 Vybrané fonetické jevy ve srovnání s češtinou a jejich didaktické implikace

Při učení se cizího jazyka dochází k interferenci s jazykem mateřským.¹¹ Jedná se v podstatě o střet tendencí typických pro jeden jazyk s prvky druhého jazyka, a to ve všech jazykových oblastech. V oblasti fonetiky se hovoří o tzv. fonologickém sítu¹², které v počátečních fázích způsobuje hluchotu k novým zvukům. Odtud pramení řada výslovnostních chyb. Jelikož zvukový plán francouzštiny a češtiny je značně odlišný, lze předpokládat, že se u žáka objeví potíže jak na úrovni percepce, tak na úrovni produkce. Pro učitele je proto velmi užitečné mít přehled o rozdílech, které mezi češtinou a francouzštinou existují. Tato kapitola upozorní na fonetické jevy, kterým je potřeba v českém prostředí věnovat zvýšenou pozornost.

2.1 Fonematická složka

Při popisu fonetických jevů je jak v pracích věnovaných fonetice, tak v didaktice cizích jazyků běžné rozdělení na fonematickou úroveň a úroveň prozodie. Odlišnosti mezi zvukovým plánem češtiny a francouzštiny si ukážeme na těchto dvou úrovních. Někdy se také hovoří o segmentální a suprasegmentální úrovni, přičemž segmentální fonetika „*si všímá elementárních fonetických jednotek - hlásek*“¹³. Suprasegmentální, neboli prozodická fonetika pak „*studuje jevy postihující vyšší jednotky než hláska*“.¹⁴ Nejdříve budou prezentovány odlišnosti na fonematické úrovni, tzn. v oblasti samohlásek, souhlásek a polosouhlásek.

2.1.1 Samohlásky¹⁵

Francouzské a české samohlásky se od sebe liší jak počtem, tak kvalitou, a představují tedy pro českého studenta francouzštiny potenciálně problematickou oblast. U ústních samohlásek je patrný rozdíl především v artikulaci samohlásky **I**. Francouzské /i/ je výrazně vyšší a zavřenější než české, při artikulaci jsou koutky ostřejší. Naproti tomu české **I** se někdy artikulačně blíží k /e/, tzv. „pražské I“.

Za povšimnutí stojí i skupina francouzských samohlásek **E**, **O**, **Œ**. Každá z nich existuje v otevřené a zavřené podobě. Jejich protějšek v češtině nenalezneme. Francouzské

¹¹ NOVÁKOVÁ (2015), str. 81.

¹² TRUBETSKOY, N. S. *Principles of phonology*, str. 51. Berkeley: University of California Press, 1969

¹³ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 31.

¹⁴ tamtéž

¹⁵ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 77-124.

zavřené /e/ se kvalitou blíží českému **I**. Otevřené /ɛ/ je pak oproti českému **E** otevřenější a napjatější. Při výslovnosti francouzského /œ/ a /ø/ je třeba dbát na zaokrouhlení rtů, jinak hrozí záměna s **E**.

Podobně je třeba rozlišovat mezi otevřeným a zavřeným **O**, kde při nedůsledné výslovnosti opět může dojít ke změně významu, např. *sotte* /sot/ x *saute* /sot/.

Velmi častým problémem českých žáků je také samohláska /y/, která v českém vokálním systému nemá protějšek. Při artikulaci je třeba žáky vést k výraznému zaokrouhlení a vyšpulení rtů.

Nalezneme i další odlišnosti, ale zbývající ústní samohlásky (**U**, **A**, **E caduc**) většinou nepředstavují pro české žáky výrazný problém. Naopak náročnou skupinou jsou samohlásky nosové.

Nosové samohlásky nalezneme ve francouzštině čtyři: /ǣ/, /ẽ/, /õ/ a /œ̃/, ale je nutno poznamenat, že poslední z nich postupně ztrácí na významu a je nahrazována samohláskou /ẽ/.¹⁶ Při nácviu nosovek je potřeba dbát na dodržení čistě vokálního charakteru – při jejich vyslovení nesmí ani slabě zaznít /n/ či /m/. Žáci mají tendenci následující souhlásku vyslovit, protože se řídí psanou podobou slova.

2.1.2 Polosouhlásky

Jak název napovídá, francouzské polosouhlásky (ve starší literatuře také označované jako polosamohlásky) se nacházejí na pomezí souhlásek a samohlásek. Jedná se o tyto tři hlásky: /j/, /w/, /q/. Kvalitově se blíží samohláskám, ale nelze je mezi ně zařadit, protože nikdy netvoří jádro slabiky. Vzhledem k artikulaci podobnosti se samohláskami /i/, /y/, /u/ je základním předpokladem jejich zvládnutí dokonalá výslovnost zmíněných samohlásek.¹⁷

Ačkoliv z hlediska kvality nalezneme v češtině stejnou hlásku /j/, nefunguje tato, ani žádná jiná hláska, jako polosouhláska. Z toho opět vyplývají možná úskalí pro české žáky. Typickou chybou je rozdělování jednoslabičných slov na dvojslabičná na místě, kde by měla být vyslovena polosouhláska, např. *rien* /Rjẽ/.

¹⁶ ABRY, D.; VELDEMAN-ABRY, J. *La phonétique. Audition, prononciation, correction*, str. 27. Paris: CLE International, 2007. (Dále: Abry, (2007), str.).

¹⁷ ABRY (2007), str. 31.

2.1.3 Souhlásky

Rozdíl mezi českým a francouzským konsonantickým systémem je spíše kvantitativní než kvalitativní. Francouzský inventář je chudší než český, nenalezneme hlásky /r/, /h/. Hlásky /c/ a /j/ existují pouze jako poziční varianty. Z fonologického hlediska lze říci, že francouzština nemá afrikáty /ts/, /tʃ/, nicméně ve fonetickém plánu figurují v důsledku setkání /t/ + /s/ a /t/ + /ʃ/ v hovorové francouzštině, např. *Pas d'ça, C'est d'Chine*.¹⁸ Odtud vyplývá, že zvládnutí výslovnosti francouzských souhlásek není zdaleka tak problematické jako u samohlásek.¹⁹

Obecně lze říci, že francouzské souhlásky jsou napjatější a přesnější, na což je třeba dbát především na konci slov. Určitý problém může představovat také fakt, že francouzské /R/ a /l/ nejsou slabikotvorné, takže podobně jako u polosouhlásek žáci někdy rozdělují slovo na více slabik, např. *quatre* [katR]. Navíc existuje rozdíl mezi českým apikálním /r/ a francouzským uvulárním /R/²⁰. Avšak vzhledem k tomu, že napříč Francií existuje řada regionálních variant **R**, včetně apikálního, není odchylka v tomto směru velkou překážkou.

Ačkoliv v izolovaném postavení je kvalita českých a francouzských souhlásek do značné míry podobná, je třeba všimnout si hláskového okolí. Vzhledem k tomu, že možné kombinace hlásek jsou pro každý jazyk odlišné, nemůže se učitel divit, že daná hláska bude žákům v určité pozici činit potíže a v jiné nikoliv.²¹

Je tedy jasné, že při fonetickém tréninku je potřeba věnovat pozornost i vyšším útvarům než jsou jednotlivé hlásky. Pomyslný most mezi segmentálními a suprasegmentálními jevy tvoří návaznost jednotlivých hlásek a s ní spojené přeslabikování, kterým bude věnována následující podkapitola.

2.1.4 Návaznost hlásek²²

Izolované hlásky i izolovaná slova mají při výuce jazyka jen malý význam. Již začátečník se učí slova v kontextu, ve větších celcích. I bez znalostí gramatiky si často osvojí celé fráze, které jsou pojímány jako jeden lexikální celek. Při setkání koncové hlásky jednoho

¹⁸ WIOLAND (2005), str. 150.

¹⁹ NOVÁKOVÁ (2015), str. 83.

²⁰ tamtéž

²¹ WIOLAND, F. *Prononcer les mots du français: des sons et des rythmes*, str. 12. Paris: Hachette, 1991. (Dále: Wioland (1991), str.).

²² DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 177-182.

slova s počáteční hláskou dalšího slova dochází ve francouzštině hned k několika jevům, které mohou být pro českého žáka problematické.

2.1.4.1 *Návaznost samohlásek*

Ve francouzštině se pro tento jev používá termín *enchaînement vocalique*. Jedná se o plynulé navázání koncové samohlásky prvního slova s počáteční samohláskou následujícího slova uvnitř rytmické skupiny. Návaznost samohlásek je jednou z oblastí, kde dochází k interferenci s češtinou. Pro naši mateřštinu je totiž typický tzv. tvrdý hlasový začátek, kdy nahromaděný výdechový proud prudce rozrazí hlasivky, což se projeví jako „ostré, od počátku plné nasazení hlasu“²³, např. v předložkových spojeních: *u okna* /uʔokna/.²⁴ Naproti tomu pro francouzštinu je v těchto spojeních charakteristický měkký hlasový začátek, při kterém dochází k plynulému rozkmitání výdechového proudu, což se zvukově projeví jako „nenápadné zesílení...okamžik vzniku základního tónu si přesně neuvědomuje“.²⁵ Čeští žáci tak pod vlivem mateřštiny často chybují tím, že umisťují ráz tam, kde by mělo dojít k návaznosti. Tento jev je obtížný nejen na úrovni produkce, ale i na úrovni percepce a působí potíže žákům nejen z českého prostředí.²⁶ Návaznost samohlásek je však o to důležitější, že se jedná o velmi frekventovaný jev, vyskytující se v řadě naprosto základních obrátů, např. *C'est où?; Moi aussi; Il a eu...*

2.1.4.2 *Návaznost souhlásek*

Návaznost souhlásek, neboli *enchaînement consonantique* označuje situaci, kdy se koncová souhláska prvního slova stává počáteční souhláskou slova následujícího, např. *Il a froid* /i|la|frwa/.²⁷

Podobně jako u návaznosti samohlásek, i zde dochází k vlivu tvrdého hlasového začátku typického pro češtinu. Z výše uvedeného příkladu je patrné, že ve francouzštině dojde k přeslabikování a plynulému navázání, v češtině je v takové pozici opět umístěn ráz, např. /kʔoknu/. I zde je tedy třeba dbát na to, aby se žák vyhnul nevhodnému umístění rázu.

²³ PALKOVÁ, Z. *Fonetika a fonologie češtiny*, str. 55. Praha : Karolinum, 1997. (Dále: PALKOVÁ (1997), str.).

²⁴ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 178.

²⁵ PALKOVÁ (1997), str. 55.

²⁶ WIOLAND (1991) str. 106.

²⁷ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 179.

2.1.4.3 Vázání

Vázání (ve francouzské terminologii *liaison*) je obdobou předchozího jevu s tím rozdílem, že vázaná souhláska je v izolovaném slově nevyslovena, např.: *mes* /me/ x *mes amis* /mezami/. Vázáním může dojít k vyslovení hlásek /z/, /t/, /n/, /R/, /p/ (frekvence odpovídá uvedenému pořadí), přičemž zdaleka nejběžnější je vázání pomocí /z/, uvádí se 49%.²⁸ Vázání odráží gramatické a sémantické sepětí slov a na základě těchto vztahů ji můžeme členit na povinnou, fakultativní a zakázanou. Roli navíc hraje i výslovnostní styl (viz 2.4.2).

Jedná se opět o jev, se kterým se v češtině vůbec nesetkáme. Z didaktického hlediska je důležité upozornit žáky především na povinné a zakázané vázání a také na souvislost s výslovnostním stylem.

2.2 Prozódie

Prozodické jevy někdy bývají také označovány jako suprasegmentální. Latinská předpona *supra-* (nad) a slovo *segment* (díl) napovídají, že se jedná o jevy vyšší než je úroveň segmentů (hlásek). V mluvě se hlásky spojují do slabik, slabiky do slov, slova do rytmických celků. Do prozódie už částečně spadá problematika návaznosti hlásek, představená v předchozí kapitole, ale zejména ve francouzštině je klíčová úroveň rytmických skupin. Mezi prozodické jevy řadíme přízvuk, intonaci, rytmus, slabičné dělení, pauzu a debit. Lze sem řadit také slabičné dělení (částečně se překrývající s problematikou návaznosti hlásek) a jevy spjaté s *E caduc* (částečně spadající pod problematiku rytmu).

Prozódie má zcela neopomenutelné místo v didaktice cizích jazyků. Často je nezbytná pro pochopení významu, řada sdělení je dokonce rozluštitelná na základě prozódie, i pokud nerozumíme významu slov, např. emočně zbarvená vyjádření.

Současné i starší výzkumy (např. Konopszynski, 1990) poukazují na to, že při osvojování mateřského jazyka jsou děti nejdříve schopny vnímat prozódii (zejména intonaci) a až poté jednotlivé fonémy.²⁹ Hovoří se dokonce o tom, že dítě vnímá prozódie už v prenatálním období.³⁰ Odtud vyplývá, že je zcela přirozené pracovat již od počátku výuky jazyka jak se segmentálními, tak suprasegmentálními jevy, ač by se laikovi mohlo zdát logické postupovat od segmentů výše.

²⁸ WIOLAND (1991), str. 91.

²⁹ LÉON, P. *Phonétisme et prononciations du français*, str. 136. Paris: Nathan, 1992. (Dále : LÉON (1992), str.).

³⁰ VYCHOPŇOVÁ (2015), str. 94.

2.2.1 Přízvuk³¹

Přízvukem rozumíme „*zvukové zdůraznění některé slabiky oproti slabikám sousedním*“. ³² Percepčně se přízvuk projevuje v délce, intenzitě a výšce slabiky, přičemž klíčová je délka. Oproti ostatním slabikám je přízvučná slabika ve francouzštině až dvojnásobně delší. Co se týče výšky, může v přízvučné slabice dojít jak k vzestupu, tak k poklesu. Změna intenzity naopak příliš výrazná není, někteří fonetické dokonce hledisko intenzity v souvislosti s přízvukem vůbec neuvádí.

Porovnání přízvuku v češtině a francouzštině opět odhalí, že se jedná o potenciálně problematickou oblast. Zatímco v češtině je přízvuk umístěn na první slabice lexikálního slova, ve francouzštině je jeho místo naopak na poslední slabice rytmické skupiny (viz 2.2.2). Kromě umístění je rozdíl i v jednotce, na kterou se přízvuk váže. Základní jednotkou pro pozici přízvuku ve francouzštině není slovo, ale rytmická skupina. Vázanost na slovo, typická pro češtinu, se objevuje i v řadě dalších jazyků, proto nejen čeští žáci chybují tím, že do věty kladou nadbytečné množství přízvuků.³³ Kromě četnosti se pak objevují i chyby v umístění, v našem prostředí dochází vzhledem ke zmíněným rozdílům k interferenci s mateřštinou, a koncový přízvuk tedy často chybí.³⁴

Ve francouzštině se můžeme setkat i s umístěním přízvuku na první slabice slova, v tom případě má ale sdělení subjektivní zabarvení a počáteční přízvuk zdůrazňuje jeho emoční náboj. Tento přízvuk většinou nepředstavuje pro české žáky problém. Při práci s přízvukem na první slabice však musíme dbát na to, aby žák (v radosti, že objevil společný rys s mateřštinou), toto pravidlo nezobecnil pro užití všech přízvuků. Někteří didaktické (např. Wioland³⁵) proto doporučují tento jev zařadit až ve fázi, kdy si žák osvojil koncový přízvuk.

2.2.2 Rytmus

Řeč lze chápat jako souvislý zvuk, který je „*zdrojem rytmického pocitu*“. ³⁶ Rytmus je založen na určité formě periodicity, přičemž „*předpokladem pro vznik rytmu na bázi řečového materiálu je segmentace a opakování schémat*“. ³⁷ Řeč je tedy přirozeně členěna na jednotky,

³¹ LÉON (1992), str. 107.

³² DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 194.

³³ ABRY (2007), str. 13.

³⁴ NOVÁKOVÁ (2015), str. 82.

³⁵ WIOLAND (2005), str. 125.

³⁶ PALKOVÁ (1997), str. 285.

³⁷ tamtéž

kteřé jsou přijemcem vnímány jako přibližně podobné. Základní jednotkou rytmu je již zmíněná rytmická skupina. Jedná se o „*spojení slov, která ve zvukovém plánu tvoří určitý zvukový i myšlenkový celek*“.³⁸ Rytická skupina je zároveň neodmyslitelně spojena s přízvukem (viz výše).

Z hlediska rytmu jsou si čeština a francouzština do určité míry podobné. Vezmeme-li v úvahu kategorizaci jazyků dle K. Pika³⁹, můžeme oba jazyky zařadit do skupiny počítajících slabiky. To znamená, že v obou případech je pro dojem podobnosti řečových jednotek podstatný počet slabik v rytmické skupině. (Oproti jazykům počítajícím přízvuky, kde je klíčový počet přízvuků v rytmické skupině). Vyslovení každé slabiky trvá přibližně stejně dlouho, i když ve francouzštině se setkáme s výrazným prodloužením přízvučné slabiky (viz 2.2.1). Slabika každopádně zůstává jednotkou, které by měla být v hodinách francouzštiny věnována pozornost.

Do oblasti rytmu spadá i specifická problematika realizace *e caduc* /ə/ (těž schwa).⁴⁰ Ačkoliv jeho realizace na fonematické rovní bývá bezproblémová (viz 2.1.1), tak na prozodické úrovni, v seřtě s rytmem, působí často potíže. Počet vyslovených *e caduc* závisí ve vysoké míře na výslovnostním stylu (čím pečlivější výslovnost, tím větší počet *e caduc*). Jeho realizace má přímý dopad na rytmické členění a počet slabik, umožňuje tedy jakousi elasticitu mluvy. Takový prostředek v češtině nenalezneme. Potíže s realizací *e caduc* opět souvisí s češtinou. Jelikož v češtině „*je grafický znak <e> vždy vysloven*“,⁴¹ pozorujeme u českých žáků tendenci realizovat nadbytečné množství schwa.

2.2.3 Intonace

Dalším významným prozodickým jevem je intonace. Jedná se o „*změnu výšky základního tónu v průběhu mluvy*“⁴², což na fyzikální rovině můžeme popsat jako změnu frekvence, kterou při mluvení kmitají hlasivky. Intonace úzce souvisí s přízvukem a rytmem, ale intonační jednotka je vyšší než rytmická skupina (může se skládat z několika rytmických skupin). Intonace může sloužit jako vodítko pro určení celé řady jevů, jako např. odlišení

³⁸ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 192.

³⁹ LÉON (1992), str. 115.

⁴⁰ NOVÁKOVÁ (2015), str. 83.

⁴¹ NOVÁKOVÁ (2015), str. 83.

⁴² DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 204.

oznamovací a tázací věty, vyjádření vnitřního rozpoložení mluvčího, geograficko-sociální zařazení apod.⁴³

Z didaktického hlediska je třeba poukázat na monotónnější projev českého mluvčího oproti francouzskému. Nejedná se pouze o dojem, který máme při poslechu obou jazyků, ale plošší intonační křivku češtiny oproti francouzštině dokazuje i několik nedávných studií (Materna 2003, Duběda 2012). Český žák si s sebou tedy opět nese interferenci s mateřštinou, ke které se navíc mohou přidat psychologické aspekty, jako stydlivost či nízké sebevědomí⁴⁴. Výsledná intonace tak má k francouzskému modelu někdy velmi daleko a francouzský mluvčí může plochou intonací mylně pokládat za indikátor nezájmu, znučenosti či hněvu. Intonace tedy představuje jeden z jevů, kterému by měla být věnována pozornost od počátku výuky, ale realita je často jiná, např. Abry⁴⁵ upozorňuje na fakt, že cvičení na intonaci bývají do výuky často zařazována zbytečně pozdě (od úrovně B1). Kromě expresivní funkce jsou při výuce samozřejmě důležité případy, kdy vlivem intonace dochází ke změně větného typu, a tím i významu. Je proto užitečné pracovat s intonačními křivkami jednotlivých typů vět.

2.2.4 Pauza⁴⁶

Do prozodických jevů řadíme i pauzu, jejíž role bývá často podceňována, protože laicky je vnímána jako pouhé ticho, během něž není co pokazit. Ve skutečnosti jde ale jak ve francouzštině, tak v češtině o mnohem komplexnější problematiku, než by se mohlo na první pohled zdát. Pauza úzce souvisí se syntaktickou výstavbou výpovědí, intonací, rytmickým členěním i tempem mluvy a navíc představuje 40-50% času výpovědi mluvčího.⁴⁷

Výše uvedené funkce platí pro oba jazyky, ale zatímco v češtině pauzu k těmto účelům používáme přirozeně, v cizím jazyce je potřeba sensibilizace a trénink. Ve francouzštině mají navíc větší význam rytmické skupiny, a tím i pauzy. Wioland⁴⁸ také upozorňuje na princip eurytmie ve francouzštině, tj. tendence po sobě následujících rytmických skupin mít stejný počet slabik. Ve francouzštině tak pauza slouží k nastolení časové rovnováhy v případě, že

⁴³ ABRY (2007), str. 14.

⁴⁴ DUBĚDA, T. *La prosodie du français et du tchèque: Vue contrastive et implications didactiques*. V *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, str. 43. (Dále: Duběda (2015), str.).

⁴⁵ ABRY (2007), str. 15.

⁴⁶ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 203.

⁴⁷ BILLIÈRES, M. *Les pauses, leur importance dans la production de la parole* [online]. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z: <http://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/>

⁴⁸ WIOLAND (1993), str. 37.

rytmické skupiny neobsahují stejný počet slabik, např. *Dis donc* (dvě slabiky) ≠ *tu m'écoutes?* (3 slabiky).

V hodinách francouzštiny má tedy pauza své místo. Je třeba zamýšlet se s žáky nad její funkcí v konkrétní promluvě, pracovat s rytmickými skupinami a vést k využívání pauzy jako kompenzační strategie (váhání, získání času na přemýšlení).

2.2.5 Debit⁴⁹

Debit ve fonetice označuje počet slabik vyslovených za sekundu. Jedná se o měřitelný parametr, který posluchač vnímá jako rychlost mluvy. Debit je ovlivněn celou řadou faktorů, jako je individualita mluvčího, jeho emoční rozpoložení, vnější vlivy či forma promluvy (specifickou kategorií je např. debit písní).

Debit představuje pro žáky obtížnou oblast, a to jak na úrovni produkční, tak percepční. Nahrávky v učebnicích mívají tempo přizpůsobené úrovni žáků a podobně i učitel se snaží na žáky mluvit pomalu, aby usnadnil porozumění. Je však zřejmé, že je potřeba žáky postupně seznamovat s přirozeným tempem mluvy tak, aby v reálné komunikační situaci neselhali. Didaktikové doporučují např. nacvičovat výslovnost věty s postupně se zvyšujícím debitem či výslovnost rytmických skupin s postupně narůstajícím počtem slabik.⁵⁰ K práci s debitem vybízí i píseň.

2.3 Vztah grafémů a fonémů⁵¹

Většina světových jazyků se vyskytuje ve formách dvou médií, mluveného a psaného, která jsou v moderní společnosti neodmyslitelně propojena. I při výuce cizích jazyků dochází k jejich neustálému setkávání už z toho důvodu, že drtivá většina kurzů vychází z určité učebnice. Žáci jsou v kontaktu s učebnicí od samého počátku učení se jazyka, což však může mít negativní dopad právě na osvojení správné výslovnosti. Neustálé opírání se o psanou formu jazyka odvádí pozornost od mluveného slova, a představuje tak potenciální zdroj výslovnostních chyb. Proto se některé metodické směry psanému médiu v rané fázi učení zcela vyhýbají (viz např. audio-orální metoda, 3.3). Tento postup přejímají i některé moderní učebnice francouzštiny (např. *Le français ENTRE NOUS*, viz 5.6). Přítomnost grafického

⁴⁹ PELLEGRINO, F. *Les langues du Monde : un même débit d'information*. Žurnál *Pour la Science*, říjen 2012, str. 66-71.

⁵⁰ WIOLAND (1993), str. 38.

⁵¹ MARTINET, A : *Graphie et phonie : esquisse d'une convergence*. In: *Des lettres et des sons*, č.7, 1992, str. 9-17.

média současně s mluveným je problematická z toho důvodu, že mezi nejmenšími jednotkami mluveného a psaného jazyka, tj. mezi fonémem a grafémem, neexistuje jednoznačný vztah. Jeden grafém může být vysloven více způsoby a naopak. Vysvětlení tohoto nejednoznačného vztahu nalezneme ve vývoji jazyka.

Jak upozorňuje Martinet,⁵² v jazykovém vývoji došlo k zajímavému paradoxu. Původní myšlenka stojící za vznikem písma byla možnost zaznamenat jeden foném právě jedním znakem, avšak postupem staletí docházelo spíše k opaku. Mluvený jazyk se vyvíjel, ale psaný nedokázal na tyto změny reagovat dostatečně pružně, a tak došlo k rozkolu mezi mluvenou a psanou formou téměř ve všech jazycích. Ve srovnání s češtinou pocítujeme tento jev ve francouzštině velmi silně.

Srovnání francouzského a českého grafického systému odhaluje řadu odlišností⁵³ a odtud pramenících obtíží pro české žáky učící se francouzštinu. Ačkoliv oba jazyky používají k záznamu stejný typ písma, latinku, jejich grafematické inventáře jsou odlišné. V českém nenalezneme grafémy <à>, <â>, <è>, <ê>, <ë>, <î>, <ÿ>, <ô>, <œ>, <û>, <ü>, <ç>, naopak ve francouzském chybí znaky <á>, <ě>, <í>, <ý>, <č>, <d>, <ch>, <ň>, <ř>, <š>, <ť>, <ž>. Oba jazyky navíc využívají některé ze společných grafických znaků odlišným způsobem, např. <u> ve francouzštině odpovídá fonému /y/, zatímco v češtině (a např. i v angličtině) fonému /u/. Zejména těmto odlišnostem je pak potřeba věnovat pozornost v hodinách. Situace ve francouzštině je navíc složitější než v naší mateřštině. Zatímco v češtině jedné hlásce většinou odpovídá jeden grafém (ale ani zde není jednoznačnost stoprocentní, např. problematiky psaní <i>/ <y>), ve francouzštině lze jeden zvuk zapsat většinou několika způsoby, např. /o/ může v písmu odpovídat <o>, <ô>, <au>, <eau>... (sot, saut, seau)⁵⁴. Osvojení vztahu mezi mluvenou a psanou podobou francouzštiny je tedy náročné nejen pro české a další žáky, ale i pro samotné Francouze, o čemž svědčí např. popularita diktátů ve Francii.⁵⁵

2.3.1 Fonetická transkripce⁵⁶

Výše zmíněný rozkol mezi mluveným a psaným médiem jazyka pomáhá překonat tzv. fonetická transkripce. Označuje „*takový systém grafického přepisu, kde též hlásce odpovídá*

⁵² tamtéž

⁵³ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 24.

⁵⁴ ABRY (2007), str. 37.

⁵⁵ MARTINET (1992), str. 17.

⁵⁶ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 25-26.

vždy jeden a tentýž grafický znak a témuž znaku odpovídá vždy jediná hláska.“⁵⁷ Takových snah vznikla celá řada, ale nejvydařenějším a nejrozšířenějším systémem je Mezinárodní fonetická abeceda (ve francouzském prostředí označovaná zkratkou API – Alphabet phonétique international).

Fonetická transkripce se běžně používá ve slovnících a v některých učebnicích francouzštiny a má své místo i v běžných hodinách francouzštiny. „*Tomu, kdo se učí cizímu jazyku, fonetická transkripce umožňuje, aby se osvobodil od závislosti na systému písma a mohl se soustředit na zvukovou podobu neznámého slova.*“⁵⁸ Znalost fonetické transkripce navíc podporuje žákovu nezávislost na učiteli tím, že usnadňuje samostatnou práci se slovníkem a studentskými příručkami, umožňuje rychle ověřit výslovnost nového slova, porovnání s mateřským jazykem apod. Určité úskalí však představuje nejednotnost zápisu zejména ve starších učebnicích či slovnících, které ve snaze usnadnit žákům práci zařazují do fonetické transkripce i běžné grafémy. Taková nejednotnost zápisu může být pro žáky značně matoucí.

2.4 Problematika standardu

Vzhledem k tomu, že francouzsky mluví více než 200 miliónů lidí na pěti kontinentech,⁵⁹ je jasné, že ve francouzštině nalezneme mnohem pestřejší škálu výslovnostních variant než v češtině. Nejednotnost panuje i v rámci území Francie a odráží jednak geografické, jednak sociální rozvrstvení mluvčích. Učitel francouzštiny se tak nutně musí zamyslet nad otázkou, jakou výslovnost by měl žáky vlastně učit.

2.4.1 Standardní francouzština

Při výuce francouzštiny se nutně setkáme s pojmem standardu. Jako standardní francouzština se označuje „*nadnářeční a nadteritoriální útvar, určený spíše sociálními než geografickými činiteli*“⁶⁰ a zároveň se jedná o „*mluvu zejména mladší generace*“⁶¹, pro niž je typické častější stěhování, a tím i postupné vytlačování nářečí. Standardní francouzština slouží jako jednotící prvek jednotlivých variant, a nabízí se tak jako model pro výuku francouzštiny ve školách. Situace však není jednoduchá, neboť pevná pravidla standardu

⁵⁷ ROMPORTL, M.. *Základy fonetiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

⁵⁸ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 26.

⁵⁹ IFP.10 *důvodů, proč se učit francouzsky* [online]. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z <http://www.ifp.cz/10-bonnes-raisons-d-apprendre-le>

⁶⁰ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 59.

⁶¹ tamtéž

bychom hledali marně. Oproti češtině lze říct, že „kodifikace mluvené francouzštiny v podstatě neexistuje.“⁶² Standardní francouzština představuje spíše obecně uznávanou podobu, tak jak na ni narazíme nejčastěji ve slovnících, televizi a rozhlase.

2.4.2 Výslovnostní styly⁶³

Nejednotnou výslovnost lze pozorovat i v rámci mluvy jednotlivce. Jinak bude znít např. francouzština vysokoškolačka během pečlivě připravené prezentace a francouzština té samé osoby v kruhu přátel nad sklenkou vína. Toto funkční rozvrstvení je výchozím bodem pro kategorizaci výslovnostních stylů, z nichž nejrozšířenější je členění Pierra Léona na styl *recherché*, *moyen* a *familier*.

Pro nejpečlivější mluvu (např. během veřejných projevů) je typický styl *recherché*, kdy mluvčí dbá precizní výslovnosti jednotlivých fonémů, realizuje větší počet *e caduc* a fakultativních *liaisons*, dělá výraznější pauzy a zvětšuje melodickou diferenciaci promluvy. Druhý ze stylů, *moyen*, odpovídá více méně standardní výslovnosti. Jedná se o francouzštinu, kterou slyšíme běžně v médiích. Oproti předchozímu stylu mluvčí realizují menší počet *e caduc* a fakultativní *liaison*. Poslední styl, *familier*, odpovídá běžnému přátelskému rozhovoru. Pro jeho výslovnost je charakteristické minimální artikulační úsilí, v důsledku čehož dochází k vynechávání hlásek či celých slabik.

2.4.3 Nářečí, frankofonní země a francouzština nerodilých mluvčích

Jak bylo již zmíněno, odchylky od standardu (a to nejen v rovině výslovnosti) lze pozorovat i v rámci jedné země na základě geografického členění. Taková varianta je nazývána nářečí. Ve Francii patří k nejvýznamnějším skupina severofrancouzských, frankoprovensálských a jihofrancouzských nářečí. Svá specifika má i výslovnost ostatních frankofonních zemí (Švýcarsko, Belgie, Kanada, bývalé francouzské kolonie).

Je však nutno zmínit, že vysoký počet frankofonního obyvatelstva planety tvoří nerodilí mluvčí. Zejména tato skupina a její specifika nabývá svého významu i v didaktice cizích jazyků a v pojetí standardu. „*Koncept normy se již nezdá být dostačující pro jazykovou komplexnost globalizované společnosti.*“⁶⁴

⁶² DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 18.

⁶³ DOHALSKÁ, SCHULZOVÁ (2008), str. 61-63.

⁶⁴ GALAZZI, E. *Du locuteur natif à l'étranger expert*. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*, str. 70. Praha: Karolinum, 2015. (Dále: GALAZZI (2015), str.).

Z výše uvedených fakt je jasné, že standard má ve výuce francouzštiny své místo, nicméně jeho role oslabuje. Postupně se projevuje snaha přizpůsobit výukové materiály požadavkům moderní společnosti. Jelikož v pracovním životě se můžeme setkat s řadou nerodilých mluvčích, snaží se moderní učebnice žáky na tuto skutečnost připravit a do poslechových cvičení zařazují i nahrávky s cizím akcentem. Porozumění pestrosti přízvuků, nářečí a výslovnostních stylů je nutnou podmínkou pro úspěch v pracovním životě. V oblasti produkce zůstává standard výchozím bodem, ale v současnosti lze pozorovat větší toleranci k přízvuku z mateřského jazyka⁶⁵, který je vnímán jako projev žákovy identity.

Tato kapitola objasnila klíčové pojmy v didaktice fonetiky francouzštiny se zaměřením na specifika českých žáků. Souhrnně lze říci, že v důsledku interference s mateřštinou nalezneme potenciálně problematické oblasti jak na úrovni fonemické (především výrazně odlišný inventář samohlásek), tak na úrovni prozodické (především umístění přízvuku). Problematická je i návaznost hlásek na hranici slov. K odlišnostem ve zvukovém plánu se navíc přidává nejednoznačný vztah mezi grafémy a fonémy francouzštině a problematika výslovnostního standardu. Následující kapitola v souladu s dosud představenými pojmy objasní, jakým způsobem a z jakých důvodů se vyvíjelo postavení fonetiky v didaktice francouzštiny, kterým jevům byla přikládána zvláštní důležitost a jakým způsobem byly procvičovány.

⁶⁵ GALAZZI (2015), str. 73.

3 Vývoj zájmu o mluvenou stránku jazyka se zaměřením na francouzštinu

V současné společnosti si můžeme povšimnout toho, že psané médium je bráno vážněji než mluvené, vždyť ne nadarmo se říká, že co je psáno, to je dáno. „*Pouze psaný dokument má v naší společnosti právní hodnotu.*“⁶⁶ Toto pojetí se odráží i v didaktice cizích jazyků. I zde je větší váha přikládána psanému jazyku. Forma, kterou má mluvené slovo, není předmětem většího zájmu, pokud žák dokáže nějakým způsobem uspět v komunikační situaci. Postavení fonetiky se však v průběhu staletí postupně vyvíjelo v závislosti na potřebách společnosti a na psychologických a jazykových teoriích své doby. Následující kapitoly shrnou, jak k fonetice přistupovaly významné metodické směry výuky cizích jazyků. Ke každé metodě budou stručně představena teoretická východiska a základní principy se zaměřením na fonetiku. Zároveň budou uvedena typická fonetická cvičení a možnosti jejich využití v současnosti. Zamyslíme se také nad tím, jakou roli hrály ve výukovém procesu učebnice, kterým bude později věnována pozornost v praktické části práce.

3.1 Gramaticko-překladová metoda

Jako vůbec první metoda výuky cizích jazyků se nejčastěji uvádí gramaticko-překladová metoda, jejíž počátky spadají do středověku a jsou nejprve spjaty s výukou latiny. Principy výuky latiny byly později mechanicky převedeny i do výuky dalších cizích jazyků.⁶⁷

K základním principům⁶⁸ patří důraz na psaný jazyk, jelikož výuka spěje především ke schopnosti číst klasické texty. Literární text se chápe jako ztělesnění morálních hodnot a odraz studované kultury. Jak název napovídá, v centru zájmu stojí gramatika, která je explicitně prezentována a procvičována. Učitel vyžaduje okamžitou přesnost. Během výuky je často používán mateřský jazyk, žáci překládají texty oběma směry.

Z výše uvedených principů vyplývá, že postavení fonetiky a mluvené podoby jazyka vůbec je okrajové. Krashen dokonce tvrdí, že „*gramaticko-překladová metoda žádným způsobem neusilovala o to, aby žákům napomohla dorozumět se s rodilým mluvčím*“⁶⁹. Školní

⁶⁶ WIOLAND (2005), str. 13.

⁶⁷ HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, str. 257-260. (Dále: HENDRICH (1988), str.).

⁷¹ RICHARDS, J. C. a T. S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, str. 3. (Dále: RICHARDS, RODGERS (2014), str.).

⁷² KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987, str. 129.

realitu té doby si lze dnes jen těžko představit, nicméně Krashenův postoj se zdá poněkud radikální. Hendrich uvádí, že osvojování výslovnosti mělo pravděpodobně „*neorganizovaný, intuitivně imitativní ráz*“ a „*žáci byli pod tlakem nezbytnosti nuceni hovořit se svými učiteli a často i mezi sebou latinsky i v mimovyučovací době*“.⁷⁰ Lze si představit, že učitel fungoval jako výslovnostní model a vedl žáky k imitaci. Rozhodně tedy nelze říci, že gramaticko-překládová metoda fonetiku zcela ignoruje. Klade však důraz především na vztah grafémů a fonémů, takže z fonetických cvičení narazíme např. na diktát, opakování vět a recitaci textů.⁷¹

Vzhledem k tomu, že v centru zájmu stojí psaný text, představuje učebnice neodmyslitelnou součást každé hodiny a učitel sleduje její strukturu. V českém prostředí vycházely z gramaticko-překládové metody např. učebnice *Snadné nawedení ku francouzské řeči pro českoslowenskou mládež* (Duchesne, Jacinta, 1847), *Elementární mluvnice jazyka francouzského* (Kober, 1863)⁷² či *Učebnice franštiny na základě latiny* (Skála, 1946) (viz kapitola 5.2).

Koncem devatenáctého století dochází k uvědomění, že model určený pro výuku mrtvých jazyků nelze aplikovat na výuku živých jazyků, a hledají se nové cesty výuky. Dnes je gramaticko-překládová metoda většinou vnímána jako zastaralá, ale i v oblasti fonetiky mohou být některé techniky stále přínosné, jako např. poukazování na podobnosti či naopak odlišnosti s mateřštinou. Vzhledem k výraznému rozkolu mezi mluvenou a psanou francouzštinou zůstává populární i diktát, který, mimo jiné, prohlubuje porozumění vztahu grafémů a fonémů.

3.2 Přímá metoda

Koncem devatenáctého století se formuje reformní hnutí vedené německými, francouzskými a anglickými jazykovědci (Wiëtor, Passy, Sweet), kteří se vymezují proti gramaticko-překládové metodě. Rozvoj fonetiky jako autonomní disciplíny vede k požadavku fonetického tréninku pro učitele. V souvislosti s wundtovskou psychologií dochází k přikládání významu počítkům, a tím i mluvenému slovu, které je klíčové také pro americký pragmatismus. Tyto vlivy vedou ke vzniku tzv. přímé metody.

Jak napovídá název metody, cizí jazyk je vyučován přímo, bezprostředně, podobným způsobem, jakým si jedinec osvojuje mateřštinu. K základním principům tedy patří vytěsnění

⁷⁰ HENDRICH (1988), str. 258.

⁷¹ CHAMPAGNE-MUZAR, Bourdages (1988), str. 6.

⁷² PROŠKOVÁ, A. *Francouzský jazyk v českém výukovém prostředí v letech 1847-1948*, str.112. FF UK, 2012. Disertační práce. (Dále: Prošková (2012), str.).

mateřštiny z hodin cizího jazyka, důraz na zvukovou stránku (na úrovni percepce i produkce), induktivní přístup ke gramatice, postup od konkrétního k abstraktnímu a znázorňování pomocí předmětů a obrázků.⁷³

Pro fonetiku znamená přímá metoda přesun do centra zájmu. Žáci se nejprve seznamují se zvukovou stránkou jazyka, až později se psanou. Výslovnost je zejména v první fázi výuky považována za klíčový aspekt celého procesu a je jí systematicky věnováno i několik měsíců, proto bývá metoda někdy označována jako fonetická.⁷⁴ Kurz postupuje analyticky, tj. od „fonému přes slabiku, slovo, skupinu slov...až k rytmu a intonaci“⁷⁵. Objevují se fonetická cvičení využívající zejména imitaci modelu, diskriminační cvičení, cvičení na fonetickou transkripci, fonetické diktáty, zjednodušené popisy artikulace i nákresy pozice artikulačních orgánů.

Učebnice má oproti gramaticko-překladové metodě ve výukovém procesu výrazně okrajovější místo.⁷⁶ Základem výuky je mluvené slovo. Učitel tak v první fázi výuky zcela nahrazuje učebnici. I přes marginální roli učebnice vyšlo několik titulů sloužících jako vodítko kurzů používajících tuto metodu, např. *La France En Direct* (J. a G. Capelle, 1989) (viz kapitola 5.3)).

Od přímé metody se postupně upustilo zejména z důvodu organizační náročnosti (potřeba malých skupinek a vysoce kvalifikovaných učitelů). Bylo jí vytýkáno také opomenutí výchovného cíle vzdělávání, postupně se ozývaly hlasy hledající kompromis mezi extrémní utilitárností a tradicí gramaticko-překladové metody. I dnes je však přímá metoda populární zejména na řadě soukromých škol (např. Berlitzovy školy).⁷⁷ Z hlediska fonetiky zůstává platná nutnost fonetického tréninku zejména v první fázi výuky. Především u starších žáků lze po vzoru přímé metody usnadnit proces osvojování výslovnosti pomocí popisů artikulace, nákresů artikulačních orgánů, intonačních kontur apod.

3.3 Audio-orální metoda

Tato metoda původně vůbec nebyla určena pro školní výuku. Tvořila součást výcviku americké armády během druhé světové války, kdy se projevila potřeba rychle naučit vojáky a ostatní pracovníky řadu jazyků včetně francouzštiny. Od 50. let pak byla metoda aplikována i

⁷³ RICHARDS, RODGERS (2014), str. 5-8.

⁷⁴ CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES (1988), str. 6.

⁷⁵ CUQ, J.-P. a GRUCA, I.. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, str. 257. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble, 2006. (Dále: CUQ, GRUCA (2006), str.).

⁷⁶ RICHARDS, RODGERS (2014), str. 9.

⁷⁷ HENDRICH (1982), str. 262.

do školského systému. Opírá se o jasně stanovená lingvistická a psychologická stanoviska. Odráží zejména teze amerického strukturalismu, který chápe jazyk jako síť struktur. Silný je také vliv behaviorismu, pokládajícího jazyk za typ chování, kterému se může každý naučit.⁷⁸

K základním principům patří zaměření na poslech a mluvení (odtud název metody), tvoření jazykových návyků prostřednictvím upevňování kýžené reakce, okamžitá oprava chyby, zapojení reálií. Pod heslem „*učme se jazyk, ne o jazyce*“⁷⁹ dochází k marginalizaci gramatiky. Heslo „*učme se jazyku takovému, jaký je, ne takovému, jaký by měl být*“⁸⁰ snižuje význam normy jakožto jediného přípustného modelu.

V rámci audio-orální metody zůstává fonetika významnou oblastí, neboť mluvená podoba jazyka představuje výchozí bod učebního procesu. Žák si osvojuje řečové dovednosti v pořadí poslech – mluvení – čtení – psaní. Chápaní jazyka jako struktury se odráží v postupu fonetického tréninku od segmentálních jevů k suprasegmentálním. Hlásky jsou vybírány na základě kontrastivní analýzy (tým lingvistů srovnáním mateřského a cílového jazyka předpověděl, které oblasti by mohly být problematické).⁸¹ Snížení významu normy se projevuje i v oblasti fonetiky. Výslovnostní standard (viz 2.4) je zpestřen o nahrávky rodilých mluvčích v přirozeném tempu mluvy, ne zřídka s regionálními akcenty. Většina fonetických cvičení vychází z úvodního nahraného dialogu, na jehož základě žáci vykonávají různé typy drilu (doslovné opakování, nahrazení jednoho slova, vložení slova, doplnění věty...). Kurz měl velmi intenzivní charakter, v původním pojetí se jednalo o „*šest hodin denně, šest dní v týdnu*“⁸². Výuka probíhala částečně v jazykových laboratořích, které umožňovaly zaměření na konkrétní fonetický jev.

Učebnice⁸³ netvořila v audio-orálním kurzu základ hodiny. V prvních fázích kurzu se s ní nepracovalo vůbec, mnohem významnější roli hrál audiovizuální materiál. Později se práce s učebnicí zařazuje, slouží zejména žákům jako opora pro četná cvičení. Učitel čerpá z pedagogické příručky, která obsahuje přepisy dialogů a zásobu drilových cvičení v pečlivě sestaveném pořadí.

Audio-vizuální metoda si udržela popularitu do 70. let, kdy se vynořila vlna kritiky v čele s Noamem Chomskym, hlásajícím přesvědčení, že „*jazyk se nelze naučit mechanickým*

⁷⁸ RICHARDS, RODGERS (2014), str. 44-47.

⁷⁹ HENDRICH (1982), str. 267.

⁸⁰ tamtéž

⁸¹ CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES (1988), str. 8-9.

⁸² RICHARDS, RODGERS (2014), str. 45.

⁸³ RICHARDS, RODGERS (2014), str. 75.

osvojováním“⁸⁴, čemuž nasvědčuje i fakt, že žáci audio-orálních kurzů často v reálné komunikaci selhali. Postupně proto dochází k prosazování kognitivního přístupu k výuce cizích jazyků. Z hlediska fonetiky však nelze upřít efektivitu drillů, které mají v rozumné míře místo i v současné výuce, jak poukazuje např. Fenclová: „*Pro nácvik výslovnosti se tento postup většinou osvědčuje, je-li pravidelně zařazován a úměrně dávkován.*“⁸⁵

3.4 Audiovizuální strukturně globální metoda

Audiovizuální strukturně globální metoda (ve francouzském prostředí označovaná zkratkou SGAV) představuje evropskou paralelu k americké audio-orální metodě. Vznikla ve Francii a nejčastěji byla aplikována právě na výuku francouzštiny. Největší popularitě se těšila v rozmezí let 1960-1980. Její teoretická východiska odpovídají audio-orální metodě (strukturalismus, behaviorismus), navíc jsou obohacena o poznatky tvarové psychologie, která se zajímá o vnímání celku. Odtud pochází i název metody. Jedná se o metodu založenou na „*trvalé spojitosti situace – kontextu – obrázku – skupiny slov – globalitě, fungující ve struktuře*“.⁸⁶ Za vznikem SGAV však stojí i politické důvody, konkrétně snaha Francie o posílení pozice v koloniích a vyrovnání se konkurenci angličtiny. Za tímto účelem vzniká v roce 1959 organizace CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) a koncept *français élémentaire* (seznam základních lexikálních a gramatických jednotek pro výuku francouzštiny).⁸⁷

K základním principům⁸⁸ patří založení výuky na maximálně reálných situacích. Podkladem hodiny je kromě zvukového materiálu i množství obrázků a film. Stejně jako u audio-orální metody se ke grafickému médiu přistupuje až po osvojení zvukového plánu jazyka. Výuka gramatiky probíhá implicitně, opakováním struktur.

Fonetika zůstává pro SGAV v popředí zájmu. Důraz je kladen na její souvislost s celkovým smyslem výpovědi, Guberin dokonce tvrdí, že „*výslovnost a její základní prvky (intonace, rytmus), představují nejvýznamnější faktor pro pochopení smyslu*“⁸⁹. Fonetickému tréninku není vyčleněna určitá lekce, naopak je patrná snaha o integraci, a tak narazíme např. na značení intonačních schémat a rytmických celků průběžně u poslechových cvičení.⁹⁰

⁸⁴ HENDRICH (1982), str. 268.

⁸⁵ FENCLOVÁ (2003), str. 31.

⁸⁶ HENDRICH (1982), str. 269.

⁸⁷ CUQ, GRUCA (2006), str. 260.

⁸⁸ HENDRICH (1982), str. 269.

⁸⁹ FENCLOVÁ (2003), str. 33.

⁹⁰ CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES (1988), str. 10.

Zároveň dochází k uvědomění, že pro význam celku jsou důležité i nonverbální aspekty, v důsledku čehož se přikládá větší pozornost rytmu, intonaci, gestům a kontextu situace. Celek je nadřazen jednotlivostem, a tak se „poprvé...setkáváme s tím, že seznámení se s intonací a rytmem řeči předchází prezentaci hlásek“.⁹¹ Z fonetických cvičení zůstává jádrem řízená imitace úvodního dialogu. Oproti audio-orální metodě se však ponechává žákům větší kreativita – zapojuje se práce s básní, hraní rolí či samostatné tvoření vět. Hojně se využívají sluchová vizualizovaná a diskriminační cvičení (viz kategorizace v 5.1) i fonetická transkripce.

Učebnice sice tvoří součást výukového procesu, ale slouží spíše ke kontextualizaci slyšeného slova, většinou obsahuje jen obrázkový materiál bez přepisu dialogů. Nejdříve po 60 hodinách výuky se někdy zařazoval psaný text. Významnějším materiálem je učitelská příručka obsahující přesnou strukturu hodin. Učebnic francouzštiny vycházejících z metody SGAV vznikla celá řada, jmenujme např. *Voix et images de France* (Delière, 1958) či *De vive voix* (Argaud, 1972) (viz 5.4).

V souvislosti s SGAV je třeba zmínit ještě tzv. verbotonální metodu.⁹² Jde o systematickou fonetickou korekci vycházející z principů SGAV. Klíčový je pojem fonologického síta (viz kap. 2), které v prvotní fázi brání diskriminaci nových zvuků. Metoda usiluje o změnu percepce a produkce kombinací několika technik, jako je zařazení do optimálního kontextu (pečlivě se vybírá hláskové okolí, které napomáhá dosáhnout kýženého místa artikulace), využití intonace a psychosomatických prvků (gesta, pohyby končetin apod.).

Audiovizuální strukturně globální metoda zaznamenala úpadek v 80. letech, kdy jí začalo být vyčítáno striktní podřízení učebního procesu didaktické technice, přesnost postupů a monotónnost dialogů.⁹³ I pro současné učitele však může být inspirativní zejména z hlediska paralelního zařazení prozodických a fonematických jevů a využití bohaté vizuální opory i pro nácvik výslovnosti (rytmické skupiny, vyznačení vázání, intonační křivky apod.).

3.5 Komunikativní přístup⁹⁴

S kritikou nepoddajnosti a mechaničnosti audio-orální a audiovizuální strukturně globální metody proniká do didaktiky cizích jazyků vliv kognitivní psychologie, důraz je

⁹¹ FENCLOVÁ (2003), str. 34.

⁹² FENCLOVA (2003), str. 34.

⁹³ CUQ, GRUCA (2006), str. 260.

⁹⁴ CUQ, GRUCA (2006), str. 264-267.

kladen na žáka jako individualitu. Z jazykových teorií se výrazně uplatňuje pragmatika, významný je především koncept řečových aktů. V rozrůstající se evropské společnosti se do popředí dostává cíl sdělení na úkor formy.

Vyjmenovat základní principy komunikativního přístupu je obtížné, protože jeho zásady mají jen velmi obecný charakter. Proto se také většinou nehovoří o metodě, ale o přístupu, v rámci něhož mohou existovat výrazné variace. Lze však říci, že hlavním cílem je rozvoj komunikační dovednosti, sestávající ze čtyř složek – lingvistické, sociolingvistické, diskurzivní a strategické. Během výuky by tyto složky měly být v rovnováze. K rozvoji komunikační dovednosti má přispět užití autentických materiálů. Mluvená podoba jazyka již nepředchází psané, obě média jsou představována současně. Globální pochopení významu je kladeno výše než dílčí jednotky jazykových struktur.

Ačkoliv název přístupu vzbuzuje očekávání, že mluvená receptivní a produktivní stránka budou středem zájmu, dochází paradoxně k marginalizaci fonetiky.⁹⁵ Vyzdvižení autentičnosti se totiž přenáší i na žáka, a tak nedokonalá výslovnost již není vnímána jako problémová, ale spíše jako jedinečná. Často se v této souvislosti hovoří o zavedení kritéria přijatelnosti: „*Přijatelnost jako cílová kvalita nahradila úsilí o dosažení optimální dovednosti.*“⁹⁶ Péče o správnou výslovnost tak z didaktiky jazyků na čas téměř vymizela. Někteří didaktici (např. Le Blanc) však nevidí problém v metodě jako takové, ale v nedostatečném propojení lingvistického výzkumu s pedagogickou praxí, které byly v minulosti úzce spjaty.⁹⁷ Pozitivně lze nahlížet na vzrůstající ambici globálního porozumění koncem 80. let, z níž pramení i „*zvýšený zájem o suprasegmentální charakteristiky řeči, který v tomto aspektu...opět sblíží fonetickou teorii a didaktiku cizích jazyků*“.⁹⁸ Výraznější vývoj kupředu však nastává až počátkem 21. století, kdy se ve výuce opět systematicky objevují fonemické i prozodické jevy.⁹⁹

Nejednotnost metody se odráží i ve fonetických cvičeních. Neexistuje typ, který by byl jednoznačně doporučován, vše záleží na přístupu učitele, který v závislosti na potřebách žáků vybírá taková cvičení, která mu přijdou užitečná. Z kritéria přijatelnosti však vyplývá důležitost případů, kdy výslovnost může ovlivnit význam, objevuje se proto práce s minimálními páry či intonační konturou (rozlišení francouzské otázky a oznamovací věty).

⁹⁵ FENCLOVÁ (2003), str. 36.

⁹⁶ FENCLOVÁ (2003), str. 37.

⁹⁷ CHAMPAGNE-MUZAR, BOURDAGES (1988), str. 12.

⁹⁸ FENCLOVÁ (2003), str. 37.

⁹⁹ NOVÁKOVÁ (2015), str. 85.

Usilování o autentičnost se projevuje v poslechovém materiálu, ve kterém figurují různé výslovnostní styly, nářečí a cizí přízvuky.

I pro učebnice vycházející z komunikativního přístupu je typická pestrost a flexibilita. Učitel nemusí striktně postupovat kapitolu po kapitole, ale vybírá obsah na základě komunikačního cíle. Takový je záměr např. učebnice *Archipel* (Courtyllon, Raillard, 1982) (viz 5.5). Typické je také množství doplňkových materiálů a větší specializace na cílovou skupinu (dle věku, úrovně, zaměření).¹⁰⁰

Ve 21. století dochází k prohloubení metodické roztržitosti, tak jak částečně figuruje už v komunikačním přístupu. Poslední snahu o pevnější metodické ukotvení představuje metoda akčního přístupu, navazující na principy komunikačního přístupu.

3.6 Metoda akčního přístupu

Jedná se o metodu doporučenou Společným evropským referenčním rámcem pro jazyky (2001, dále jen SERRJ). Lze v ní vidět kontinuitu komunikativního přístupu, avšak s větším důrazem na autentičnost a plnění cíle či úkolu. Dochází k zdůraznění faktu, že třída není přirozeným prostředím komunikace, z čehož plyne nutnost kontextualizovat toto prostředí a zaměřit se na konání činů prostřednictvím jazyka.¹⁰¹ Metoda „*chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako společenské činitele, tj. členy společnosti, kteří mají své úlohy, a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit.*“¹⁰²

K základním principům patří jasné zadání úkolu, který má žák či skupina splnit (např. sestavit plán cesty), a maximální využívání autentických materiálů. Žáci jsou vystaveni co nejautentičtějším situacím (hraní rolí, simulace), vzniká potřeba spolupráce, využívání předchozích zkušeností, mezioborových vztahů a vyhledávání informací.¹⁰³

Oproti komunikativnímu přístupu je možné v akčním přístupu sledovat snahu o zdůraznění role fonetiky. Význam se přikládá hlavně schopnosti porozumět různým výslovnostním stylům, nářečím a akcentům a na jejich základě určovat sociolingvistické

¹⁰⁰ CUQ, GRUCA (2006), str. 266.

¹⁰¹ WIOLAND (2005), str. 16.

¹⁰² SERRJ (2001), str. 9.

¹⁰³ JACQUIN, M. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères*. Canada Education[online]. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z: <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res>

pozadí komunikace. Ačkoliv však v SERRJ objevíme několik pasáží věnujících se fonetice (především kapitola 5: Kompetence studenta a uživatele jazyka), neposkytuje tento dokument jasné vymezení cílů fonetického tréninku a obsahuje řadu nejasných, až protirečících si informací. Jak upozorňuje Vychopňová,¹⁰⁴ problematické je především pojetí prozodických jevů. V oddíle *Ovládnutí zvukové stránky jazyka* se sice hovoří o intonaci, avšak až od úrovně B2, kdežto u nižších úrovní se hovoří pouze o „výslovnosti“, která je chápána jako segmentální jevy. Takové pojetí nabádá učitele k postupu od fonematických jevů k prozodickým, což je v rozporu se současnými postoji didaktiky cizích jazyků. Zavádějící je i popis úrovně C2, který se omezuje na poznámku „viz CI“, ¹⁰⁵ a naznačuje tak, že zatímco v ostatních jazykových oblastech se žák vždy posouvá s každou úrovní o krok výš, tak z hlediska fonetiky není mezi dvěma nejvyššími úrovněmi rozdíl. Vágně vyznívá i zmínka o „cizím přízvuku“, přípustitelném u úrovně A2 a B1, zatímco na úrovni A1 o něm není zmínka.¹⁰⁶ V důsledku těchto i dalších vágních formulací zůstává postavení fonetiky v SERRJ a v akčním přístupu nejasné.

Typologicky se u fonetických cvičení typických pro akční přístup objevuje stejná pestrost jako u komunikačního přístupu, učitel vybírá nejvhodnější techniky na základě potřeb žáků. Také učebnice nadále plní roli spíše podpůrného materiálu, těžiště výuky tvoří jednání směřující k celkovému cíli, často ve formě projektu dané lekce. Takový postup můžeme sledovat např. v současné učebnici *Adomania* (Himbert, Brillant, 2016) (viz 5.7).

3.7 Alternativní metody

Kromě výše uvedených metodických směrů se v průběhu vývoje didaktiky cizích jazyků objevila řada alternativních metod, vycházejících především z humanismu a zaměřujících pozornost na žáka. I v rámci nich lze pozorovat zajímavé přístupy k osvojování zvukového plánu jazyka, proto jich alespoň několik zmíníme.

3.7.1 Silent Way¹⁰⁷

Silent Way (též tichá metoda) vychází z konstruktivistických teorií učení. Jak název napovídá, považuje učitelovo mlčení za nápomocné v procesu učení. Žáci pravidla objevují

¹⁰⁴ VYCHOPŇOVÁ (2015), str. 97.

¹⁰⁵ SERRJ (2001), str. 119.

¹⁰⁶ MORAZ, M., PRIKHODKINE, A: *Phonétique et approche actionnelle*. Žurnál *A contrario*, 2011/1 [online]. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>.

¹⁰⁷ FENCLOVÁ (2003), str. 42-43.

převážně sami, což platí i v oblasti výslovnosti. „Učitel vede žáka ke správné výslovnosti tak, že demonstruje jen pohyb úst beze zvuku.“¹⁰⁸ K usnadnění celého procesu mu navíc slouží řada fyzických objektů, především výslovnostní tabule (viz Příloha 1), využívající asociace zvuku a barvy. Na tabuli jsou vždy shodnou barvou označeny kombinace grafémů, kterým v řeči odpovídá stejná vyslovená hláska. Tohoto principu se někdy využívá i dnes (viz např. učebnice Adomania 5.7).

3.7.2 Komunitní metoda¹⁰⁹

Metoda usiluje prostřednictvím komunity o překonávání vnitřních konfliktů, které brzdí proces učení. Práce na výslovnosti se zařazuje až v pozdější fázi, kdy má již žák dostatečně rozvinuté sebevědomí pro přijímání kritiky. Metoda proslula především technikou tzv. lidského počítače, kdy učitel opakuje správnou výslovnost daného jevu tak dlouho, dokud ho žák nezastaví, aby se sám pokusil o nápodobu. Na základě této metody vyšlo i několik učebnic¹¹⁰, např. francouzský titul *Cartes sur table* (Bachterich, Suter, 1981).

3.7.3 TPR¹¹¹

TPR (Total Physical Response nebo také metoda celkové fyzické odpovědi) klade důraz na percepci zvukové stránky jazyka v kombinaci se zapojením pravé mozkové hemisféry prostřednictvím úkonových cvičení. Radost ze správně vykonaného úkonu má posílit žákovo sebevědomí a usnadnit proces jazykové produkce.

3.7.4 Sugestopedie¹¹²

Podobně jako předchozí metoda, i sugestopedie zapojuje do učení obě mozkové hemisféry, a to prostřednictvím hudby, prvků jógy a relaxačních technik, díky nimž se má rozvinout citlivost ke zvukové stránce jazyka.

K alternativním metodám je třeba poznamenat, že jsou většinou aplikovány jen jako doplňková metoda, nikoliv samostatně. V souvislosti s fonetikou může být především u citlivějších žáků pozitivně vnímán humanistický přístup napomáhající odbourávání strachu z vyslovování nových zvuků a z mluvení obecně.

¹⁰⁸ FENCLOVÁ (2003), str. 43.

¹⁰⁹ FENCLOVÁ, (2003), str. 44.

¹¹⁰ CUQ, GRUCA (2006), str. 271.

¹¹¹ CUQ, GRUCA (2006), str. 272.

¹¹² RICHARDS, RODGERS (2014), str. 142-150.

4 Současná situace a možný vývoj

Tato kapitola představí současnost z hlediska metod vyučování cizích jazyků a uvede některé aktuální tendence v oblasti didaktiky fonetiky.

4.1 Metodický eklekticismus

Současná situace bývá nejčastěji označována jako metodický eklekticismus.¹¹³ Oproti minulosti již neexistuje jedna dominantní metoda, ale dochází k čerpání technik ze všech uvedených metod, tak jak to vyžadují potřeby žáků. Při pozorování běžné hodiny francouzštiny tak můžeme narazit na techniky převzaté z gramaticko-překladové metody (překlad), přímé (eliminace grafické podoby jazyka z prvních hodin francouzštiny), audio-orální (dril) či audiovizuální (využití videa ve výuce) apod. Stejná pestrost charakterizuje i současné učebnice francouzštiny, „každá z metod v nich zanechala svoji stopu“.¹¹⁴

4.2 Současná role fonetiky

Ačkoliv je dnes význam fonetiky v didaktice cizích jazyků všeobecně uznáván, existuje rozkol mezi didaktickou teorií a praxí. Jak ukazuje např. výzkum Kateřiny Vychopňové¹¹⁵ zaměřený na 36 současných učebnic, fonetice je v nich stále věnován malý prostor, zejména pokud jde o vyšší úrovně (B2+). Výrazně zanedbanou oblastí zůstávají prozodické jevy. Zodpovědnost tak leží na učitelích francouzštiny, kteří však sami často nemají dostatečné teoretické základy, a tak se problematice raději vyhnou. V současném českém školství však dochází ke zvyšování požadavků na kvalifikaci pedagogů, a tak lze v tomto směru doufat ve vývoj k lepšímu.

4.3 ICT technologie

Dnes má učitel k dispozici širokou nabídku výukových programů a podpůrných technologií. V souvislosti s prozodickými jevy zmiňme alespoň výukový program WinPitch LTL¹¹⁶, který žakovi usnadňuje nápodobu modelu tím, že graficky znázorňuje, jak se přiblížil požadované intonaci, tempu či délce slabik. K častěji využívaným technologiím patří

¹¹³ NOVÁKOVÁ (2015), str. 86

¹¹⁴ NOVÁKOVÁ (2015), str. 85.

¹¹⁵ VYCHOPŇOVÁ (2015), str. 95-101.

¹¹⁶ MARTIN, P. *Learning the prosodic structure of a foreign language with a pitch visualizer.*

Université Paris Diderot, 2010 [online]. Konzultováno 30. 12. 2016. Dostupné z

[http://www.unige.ch/lettres/linguistique/Auchlin/MA-](http://www.unige.ch/lettres/linguistique/Auchlin/MA-DiscoursProsodie/speechProsody_2010/abstracts/100980.htm)

[DiscoursProsodie/speechProsody_2010/abstracts/100980.htm](http://www.unige.ch/lettres/linguistique/Auchlin/MA-DiscoursProsodie/speechProsody_2010/abstracts/100980.htm)

interaktivní tabule (SMART Board, Activeboard) a pro ně navržené interaktivní učebnice, používané paralelně s klasickou tištěnou učebnicí. Populární se stává i tzv. blended learning, kombinující klasickou výuku s e-learningem, rozšířené jsou např. kurzy firmy LANGMaster.

Pro současnou didaktiku francouzštiny je charakteristická pestrost, která se projevuje na úrovni využívaných metod, na trhu učebnic i v oblasti interaktivních technologií. Těžko lze očekávat vznik revoluční metody, avšak v oblasti informačních technologií dochází k neustálému vývoji softwarů, které mohou výrazně pozměnit podobu běžné hodiny francouzštiny. V cestě k jejich využívání jim však často stojí finanční možnosti školy či neochota učitelů měnit zavedené postupy. Hlavní pomůckou učitele i žáka tak zatím zůstávají učebnice, kterým bude věnována následující kapitola.

5 Analýza učebnicových souborů

Většina významných metodických směrů, tak jak je nastínila třetí kapitola, vždy připisovala významnou roli učebnici, ať už se jednalo o pomůcku spíše pro učitele, pro žáka, či pro oba. Učebnice představuje klíčovou součást procesu učení také v dnešní výuce jazyků. I když hodiny nesledují nutně do detailu její obsah, zůstává nedílnou součástí výukového procesu. Ze strany žáka se jedná o pomůcku, se kterou s největší pravděpodobností přijde do kontaktu již na první hodině a ke které se bude pravidelně vracet ve škole i mimo školní prostředí. Z hlediska fonetiky je proto důležitá např. dostupnost nahrávek i pro žáka, proto je čím dál častěji součástí žákovské sady i CD používané v hodinách, případně jsou nahrávky dostupné online. Z hlediska autonomie žáka v procesu učení může být také nápomocné užití fonetické transkripce, usnadňující propojení grafické a zvukové podoby slov. Při samostudiu mohou práci usnadnit i nákresy pozice artikulačních orgánů, intonační kontury, vyznačení přízvuchných slabik apod.

Pro učitele není učebnice o nic méně důležitá než pro žáka. I když dnes existuje množství volně dostupných výukových materiálů, zůstává učebnice jakýmsi vodítkem pro dlouhodobé plánování výuky. Současný učitel má při organizování výuky poměrně volnou ruku, takže v případě, že mu na škole používaná učebnice nevyhovuje, může sáhnout i po jiném zdroji a metodě. Proto je užitečné mít přehled o tom, jakým způsobem byly koncipovány učebnice v minulosti. Z hlediska fonetiky to platí dvojnásob, protože historický pohled již v teoretické části práce ukázal, jak pestrou škálu cvičení lze do hodin zapojit.

Analýza učebnic reprezentujících nejvýznamnější metody, představené v předchozí kapitole, umožní porovnat, do jaké míry se teoretický přístup k fonetice shoduje s konkrétní podobou učebnice. V kombinaci s rozбором doplňkových materiálů a učitelských příruček poskytne komplexní pohled na roli fonetiky ve výuce francouzštiny napříč metodami a bude sloužit jako podklad pro sestavení seznamu inspirativních technik pro současnou výuku.

5.1 Postup práce

Analyzováno bylo šest sad učebnic, u dostupných titulů včetně pracovních sešitů a učitelských příruček. Ke každé učebnici byly nejprve zjištěny základní informace (autor, rok a místo vydání, cílová skupina). Z úvodních slov autorů bylo shrnuto, zda a jakým způsobem je v učebnici přístupováno k fonetice. Následovala pečlivá analýza všech foneticky zaměřených cvičení. Aby se předešlo případné misinterpretaci hlavního cíle cvičení, byla věnována velká

pozornost učitelským příručkám, které uvádí, jakým způsobem s aktivitou pracovat. (Neznalému pozorovateli by se např. mohlo zdát, že učebnice reprezentující metodu SGAV žádnou pozornost fonetice nevěnuje, ale učitelská příručka ho přesvědčí o opaku). V učebnicích a příručkách jsme hledali odpověď na následující otázky:

1) *Jak frekventovaná jsou fonetická cvičení v dané učebnici?* (Vyskytují se pravidelně v každé kapitole, namátkově, či vůbec?)

2) *Na jaké jevy jsou cvičení zaměřena?*

Pro odpověď na tuto otázku jsme využili poznatků z teoretické části a zaměření rozdělili na následující kategorie:

Cvičení na fonematické úrovni (zaměřená na samohlásky, souhlásky či polosouhlásky)

Cvičení na návaznost (návaznost samohlásek, souhlásek, či liaison)

Cvičení na prozodické úrovni (zaměřená na slabičné dělení, intonaci, přízvuk, rytmus, pauzu či debit)

3) *O jaký typ cvičení se jedná?*

Kategorizaci přebíráme s drobnými úpravami od M. Fenclové.¹¹⁷

Sluchová cvičení

Jedná se o čisté sluchové vnímání vybraných fonetických jevů bez dalších úkonů.

Sluchová cvičení vizualizovaná

Zde je sluchové vnímání doplněno pohybem úst, nákresem pozice artikulačních orgánů, diagramy, intonačním schématem apod.

Diskriminační cvičení

Tento typ cvičení rozvíjí rozlišovací schopnosti žáků. Mohou se týkat jak segmentálních, tak suprasegmentálních jevů. Žáci mohou mít např. za úkol identifikovat hlásku z několika podobných možností.

Cvičení zapojující mimojazykové somatické prostředky

Tento typ cvičení je založen na asociaci artikulačních pohybů s mimikou určitých mimojazykových projevů. Často se využívá představy, že určitá část těla je zdrojem pro danou samohlásku (žáci si např. mají představit, že /i/ vyrazí z čelních koutů jako růžky).

¹¹⁷ FENCLOVÁ (2003), str. 91 – 100.

Cvičení založená na asociaci mezi mluvenou a psanou podobou řeči

Pomocí těchto cvičení se žáci postupně učí převádět mluvené médium na psané a obráceně. Příkladem takového cvičení je diktát, četba nahlas či cvičení zapojující fonetickou transkripci.

Řízená imitační produkce

Jedná se o pozorný poslech zvuků a následný pokus o co nejpřesnější nápodobu. Opakování může probíhat různými způsoby – individuálně, skupinově, v součinnosti s učitelem, s nahrávkou apod.

Řízená transformační produkce

Stejně jako u předchozího typu cvičení je výchozím bodem pozorný poslech. Následuje opakování, které ale zahrnuje určitou obměnu slyšeného výroku (např. změna intonace, převedení do množného čísla apod.).

Cvičení s prvky hry

Do této kategorie řadíme cvičení, kde je kladen důraz na zábavnou formu, jako např. využití říkadla, básně, popěvku, jazykolamu, dramatizovaného výstupu apod.

4) Využívá učebnice fonetickou transkripci?

Zajímalo nás, zda je užito standardní mezinárodní fonetické abecedy, či zda jsou užity i jiné znaky (např. z české abecedy). Kromě podoby transkripčních znaků nás zajímal i způsob využití transkripce: Je transkripce využita jen jako podpora, nebo se očekává její aktivní osvojení? Vyskytuje se napříč učebnicí či např. jen v přehledu slovní zásoby?

5.2 Učebnice franštiny na základě latiny

5.2.1 Základní informace

Rok vydání: 1946

Nakladatelství: Kvasnička a Hampl

Autor: Karel-Rocher Skála

Cílová skupina: vyšší ročníky gymnázií, začátečník

Převažující metoda: gramaticko-překladová

V učebnici přímo nenalezneme, pro jakou věkovou skupinu je určena, ale lze to dobře vyvodit pohledem do historie. Rok 1946 představuje návrat francouzštiny do českých škol po jejím téměř úplném vymizení během protektorátu.¹¹⁸ Provizorní osnovy po skončení války zařadily francouzštinu coby druhý cizí jazyk do posledních čtyř let studia na gymnáziích, učebnice je tedy určena žákům vyšších ročníků gymnázií.¹¹⁹ Skála navázal na tradici gramaticko-překladové metody (viz 3.1), konkrétně v její dílčí formě, metodě genetické. Jak název napovídá, založil učebnici na komparativní analýze s latinou. Učebnice tedy počítá se znalostí latiny coby výchozím bodem při učení francouzštiny. Je členěna do 83 cvičení (přičemž od 33. kapitoly je místo „cvičení“ používáno názvu „leçon“). Jednotlivé „leçons“ obsahují tři až osm oddílů, které na základě latiny vysvětlují jevy z francouzské gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti. (Např. třetí kapitola obsahuje tyto oddíly: 1. Poloněmé e. 2. Člen maskulina. 3. Zdvojené souhlásky na konci slov. 4. Latinská neutra. 5. Francouzský plurál substantiv. 6. Francouzská adjektiva. 7. třetí os. plurálu). Po vysvětlení následuje ihned série cvičení k upevnění. Z povahy cvičení vyplývá v souladu s gramatickou metodou důraz na přesnost a psaný jazyk.

5.2.2 Postavení fonetiky

Přestože se jedná o učebnici vycházející z gramaticko-překladové metody, tak je fonetice věnována značná pozornost, a to především v prvních kapitolách, např. druhá kapitola nese název „*O kvalitě a kvantitě samohlásek*“ a upozorňuje na shody a odlišnosti francouzštiny jak s latinou, tak s češtinou. Nalezneme i popis pozice artikulačních orgánů (viz Příloha 2), např.: „*Rozdíl mezi e zavřeným a e otevřeným spočívá v tom, že při vyslovování e zavřeného přiblížíme jazyk více ku patru, tj. k horní části úst, a ústa přivřeme, takže zuby jsou*

¹¹⁸ RAKOVÁ, Z. *Francophonie de la population tchèque, 1848-2008*, str. 80. Brno, Masarykova Univerzita, 2011.

¹¹⁹ PROŠKOVÁ (2012), str. 34.

téměř sevřeny...¹²⁰. Na dílčí výslovnostní shody a odlišnosti je poukazováno napříč celou učebnicí. Pravidlům výslovnosti je navíc vyčleněno několik stran uprostřed učebnice, kde je přehledně shrnuta výslovnost různých kombinací grafémů.

Z celkových osmdesáti dvou lekcí je ve třiceti z nich část věnována některému jevu francouzské výslovnosti. Četnost foneticky zaměřených cvičení je výrazně vyšší v prvních kapitolách učebnici, směrem dál cvičení postupně ubývá.

Z hlediska zaměření si můžeme povšimnout toho, že většina cvičení se soustředí na segmentální jevy, především na samohlásky. Okrajově narazíme na výslovnost souhlásek a na vázání. Ze suprasegmentálních jevů autor poukazuje pouze na problematiku přízvuku, a to hlavně v úvodních lekcích.

Typologie cvičení uvedená v metodě výzkumu (viz 5.1) je na tuto učebnici jen obtížně aplikovatelná, většinou totiž jde o formu výkladu se seznamem příkladů. Lze si představit, že v hodině pak docházelo k uplatňování řízených imitačních cvičení, kdy žáci opakovali slova či věty po učiteli. Vzhledem k převažující metodě většina poznámek k výslovnosti upozorňuje také na vztah se psanou podobou jazyka.

Při vysvětlování výslovnostních jevů je někdy využito fonetické transkripce. Soubor použitých znaků je však odlišný od mezinárodní fonetické abecedy, např.: *punir* /pünīr/, *la porte* /pɔrt/ (str. 11).

5.2.3 Shrnutí

Učebnice franštiny na základě latiny představuje jedno z překvapení analýzy. Ačkoliv v ní převažuje gramaticko-překládová metoda, autor se nespokojil s jejím tradičním pojetím, ve kterém byla fonetika pouze okrajovou oblastí. V souladu s v té době nastupující audio-orální metodou je na zákonitosti francouzské výslovnosti naopak poukazováno velmi často, první kapitoly jsou dokonce věnovány především zvukové podobě jazyka. Učebnice tak zajímavým způsobem spojuje dva odlišné metodické proudy.

5.3 La France en direct

5.3.1 Základní informace

Rok vydání: 1969 (1.díl) - 1972

Nakladatelství: Hachette

¹²⁰ SKÁLA, K. *Učebnice franštiny na základě latiny*, str. 11. Praha: Kvasnička a Hampl, 1946.

Autoři: Guy Capelle a Janine Capelle

Cílová skupina: starší školní věk (13-17 let), začátečník

Převažující metoda: přímá

Autoři jako cílovou skupinu zamýšleli především žáky anglosaských a germánských zemí, ale učebnice byla využívána i jinde, o čemž svědčí i ručně psané poznámky ve slovenštině v námi analyzovaném vydání.

Součástí každého dílu je také pracovní sešit, obsáhlá učitelská příručka a audiovizuální materiál (10 filmových pásek, obrázkový sešit pro žáka, tabule, 24 zvukových kazet). Kompletní pořízení audiovizuálního materiálu však nebylo nutnou podmínkou pro používání učebnice, školy nakupovaly materiál dle svých finančních možností.¹²¹

Učebnice se skládá z dvaceti lekcí, z nichž každá obsahuje úvodní obrázkový dialog s přepisem textu, oddíl věnovaný výslovnosti, gramatická cvičení, dvojstranu obrázků jako podklad pro volnější produkci a závěrečný přehled gramatických struktur lekce. Na konci nalezneme několik básní, písní a seznam použitých slov.

Rokem vydání spadá *La France en direct* již do období rozvoje audiovizuální strukturně-globální metody, kterou lze chápat jako variantu metody přímé. Z výše uvedených charakteristik (film jako volitelný, nikoliv nutný doplněk učebnice) i z názvu učebnice je patrné, že rozvoj SGAV se v ní neodráží ještě tak výrazně, což ukáže i následující analýza.

5.3.2 Pojetí fonetiky - učebnice

La France en direct je doslova protkána poznámkami a nákresy týkajícími se francouzské výslovnosti, a potvrzuje tak primární postavení fonetiky v přímé metodě. Fonetický trénink probíhá jednak implicitně (poslech a imitace úvodního dialogu), jednak explicitně (každá lekce obsahuje oddíl nazvaný „prononciation“). Cvičení jsou rovnoměrně rozložena napříč učebnicí, autoři počítají s osvojením pěti fonetických aspektů za lekci.¹²²

V zaměření cvičení se již projevuje vliv SGAV, neboť se souběžně objevují fonemické i prozodické jevy. Tak např. v první lekci se kromě nácvičku hlásek /i/ a /u/ žák věnuje i intonaci francouzské otázky. Vzhledem k četnosti cvičení se dostává prostoru i

¹²¹ ROMARY, G.: *Présentation de méthodes d'apprentissage du français*, str. 124. V *Langue française*, n°8, 1970, str. 117-127. Konzultováno 27.1. 2017. Dostupné z: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5533

¹²² ROMARY (1970), str. 123.

jevům, kterým se učebnice běžně nevěnují (např. intonace u výčtu slov, návaznost samohlásek, aspirace, přeslabikování apod.).

Nejčtenější typ cvičení představují sluchová vizualizovaná cvičení. Škála podpůrných nákresů, šipek a dalších značek je natolik pestrá, že si zaslouží bližší pozornost. Pro představu se zaměříme na fonetický oddíl třetí lekce věnovaný výslovnosti zaokrouhlených samohlásek a intonaci oznamovací věty (viz Příloha 3). V rámci jediné stránky má žák pro dané samohlásky k dispozici vokální trojúhelník s vyznačením horizontální a vertikální pozice jazyka a nákres tvaru rtů, pro intonaci pak šipkami značenou intonační konturu. Mimo to všechny psané věty autoři opatřili značkami pro různé typy návaznosti hlásek (nepřerušovaný oblouček pro vázání, přerušovaný pro návaznost souhlásek, rovná přerušovaná čára pro návaznost samohlásek). Pod vybranými větami jsou navíc vyznačeny rytmické skupiny a v nich přízvuk včetně prodloužení koncové slabiky (delší čárka než pro ostatní slabiky). Vizualizovaná cvičení nejsou zdaleka jediným využívaným typem, autoři frekventovaně začleňují i řízená imitační (práce s úvodním dialogem), diskriminační a cvičení s prvky hry (na konci učebnice učitel nalezne k průběžné práci soubor básní a písní). Od deváté lekce jsou navíc pravidelně zařazována cvičení na vztah zvukového a grafického plánu jazyka, učitelům je doporučeno pracovat i s diktáty.

Učebnice průběžně používá i fonetickou transkripci. Fonetický přepis vět nalezneme nejen v rámci oddílů zaměřených na výslovnost, ale i nad texty úvodních dialogů. Po žácích není vyžadována produktivní znalost transkripce, ale lze předpokládat, že tuto schopnost postupně získali. Proces osvojování znaků fonetické abecedy lze sledovat i u dřívějšího uživatele učebnice, který si výslovnost nejprve značil běžnými znaky abecedy, avšak na konci učebnice už si přepisoval i delší spojení pomocí fonetické transkripce.

5.3.3 Pojetí fonetiky – pracovní sešit

Cílem pracovního sešitu je procvičení především psaného jazyka, proto zde oproti učebnici nalezneme fonetických cvičení mnohem méně, většinou jedno na lekci. Zaměřují se na jevy prezentované v dané kapitole učebnice. Typově se jedná většinou o diskriminační cvičení, žák pouze zaškrťává do tabulky, kterou ze dvojice hlásek slyšel. I v pracovním sešitě jsou však procvičovány suprasegmentální jevy, žák má např. vyznačit rytmické skupiny nebo číst nahlas souvislý text. Fonetická transkripce zde figuruje jen v instrukcích.

5.3.4 Shrnutí

Už při zběžném prolistování učebnice si lze povšimnout, že autoři přikládají fonetickému nácviku velký význam, což potvrzují i didaktické poznámky. Využití nákresů, schémat, šipek a dalších značení je natolik zjevné, že titul na první pohled působí jako kurz francouzské výslovnosti. Takový důraz je v souladu s přímou metodou, tak jak jsme ji představili v kapitole 3.2. Učebnice je konkrétní ukázkou období největšího zájmu o fonetiku v didaktice cizích jazyků a díky pestrosti cvičení může být jistě inspirující i pro současné učitele.

5.4 De vive voix

5.4.1 Základní informace

Rok vydání: 1972 (1. vydání), 1975 (2. vydání, použité k analýze)

Nakladatelství: Didier

Autoři: : Marie-Therèse Moget a Pierre Neveu

Cílová skupina: dospívající a dospělí, začátečník

Převažující metoda: SGAV

Jedná se o titul, který vznikl pod záštitou CREDIF (viz 3.4), tedy s cílem upevnit postavení francouzštiny v bývalých (a v té době ještě v několika existujících) afrických koloniích.¹²³ Učebnice se skládá ze dvou na sebe navazujících dílů. Součástí učebnicové sady pro učitele je učitelská příručka s detailními popisy jednotlivých hodin, sešit s rozšiřujícími cvičeními pro práci v jazykové laboratoři nebo ve třídě a příručka shrnující obsahy jednotlivých lekcí (přehled slovní zásoby, gramatiky, textů). Žák má kromě učebnice k dispozici sešit k procvičování pravopisu. V hodině se dále pracuje s velkým množstvím audiovizuálních materiálů (magnetofonové pásky s dialogy, diktáty, cvičeními; 42 barevných filmů, série fotografií z Francie).

Jednotlivé kapitoly obsahují obrázky k úvodnímu dialogu, obrázky pro ústní obměnu dialogu, otázky ověřující porozumění příběhu, obrázky pro vyvození situace a psychologie postav, básně, obrázky sloužící jako podklad k písemnému projevu. Od páté lekce je navíc začleněn delší souvislý text cílený na celkové porozumění. Učitel je dále veden k tomu, aby od páté lekce zařazoval diktáty obsažené v učitelské příručce.

¹²³ IVAN, M. a AVRAM, C. *De vive voix*. In: Dialogos 14/2006, str. 60.

Učebnice se explicitně hlásí k audio-vizuální metodě (viz 3.4). Rok vydání spadá do období největšího rozvoje SGAV, a tak je *De vive voix* (1972) věrným odrazem jejích principů.¹²⁴

5.4.2 Pojetí fonetiky - učebnice

V souladu s teoretickými základy SGAV je fonetika v centru zájmu, ač to tak na první pohled nemusí vypadat, protože drtivou většinu žákovské učebnice tvoří obrázky (viz Příloha 4). Primární postavení fonetiky však jednoznačně vyplývá z učitelské příručky. Fonetika je integrována do ostatních oblastí, žáci vnímají široké spektrum fonetických jevů v úvodních dialozích. Při samostatné produkci, kdy vzniká riziko výslovnostních chyb, má učitel vést žáky k „*neustálému vzájemnému opravování*“¹²⁵ a v případě potřeby má sám zasáhnout. Patrný je postup od zvukové formy jazyka směrem ke psané (texty se objevují až od 5. lekce a vychází vždy z úvodního dialogu).

Lze říci, že fonetika je zastoupena ve všech lekcích učebnice, a to implicitně. Při práci s dialogem jsou totiž žáci vždy vedeni k co nejpřesnější nápodobě, učitel od začátku pracuje se sérií otázek a odpovědí s důrazem na správnou intonaci a každá lekce obsahuje jednu či několik básní s patrným fonetickým zaměřením.

Z hlediska zaměření cvičení se vedle sebe od začátku vyskytují jak fonematické, tak prozodické jevy. Důraz je kladen především na intonaci, která společně s kontextem situace (obrázek či video) usnadňuje pochopení globálního významu. Nejsou opomenuta ani cvičení na návaznost, např. v některých z básní.

Pokud učitel následoval metodické pokyny autorů učebnice, vyskytovalo se v rámci jedné hodiny hned několik typů fonetických cvičení: sluchová (úvodní dialog), řízená imitační, řízená transpoziční (při práci s dialogem), cvičení s prvky hry (práce s básní), případně cvičení na vztah mluvené a psané podoby jazyka (diktát). V souvislosti s básní autoři uvádí přesvědčení, že hravá forma „*napomáhá osvojit si správnou výslovnost*“.¹²⁶ Využití diktátů je ponecháno na vůli učitele, ale autoři zdůrazňují nutnost jejich zařazení až ve chvíli, kdy si žáci už osvojili fonologický systém francouzštiny a jsou schopni „*rozlišit jednotlivé zvuky, rytmus, intonaci a přízvuk ve větě*“.¹²⁷

¹²⁴ tamtéž

¹²⁵ ARGAUD, M. *De vive voix - Livret du professeur*, str. 8. Paris: Didier, 1972.

¹²⁶ tamtéž

¹²⁷ tamtéž

Co se týče fonetické transkripce, nenalezneme ji ani v učebnici, ani v učitelských materiálech. Logicky toto zjištění odpovídá principům audiovizuální metody, která se snaží přítomnost psaného jazyka omezit, tak aby se žák soustředil na zvukový plán jazyka.

5.4.3 Pojetí fonetiky – pracovní sešit

Pracovní sešit s rozšiřujícími cvičeními je určen výhradně učiteli, žáci tedy opět pracují pouze s mluvenou podobou jazyka. Většina instrukcí obsahuje trojici kroků „poslouchej – odpověz – zopakuj“, oproti učebnici je tedy omezena kreativita žáků a cílem je především osvojení gramatických struktur, ale i zde autoři vybízí k práci na některých fonetických aspektech. Např. doporučují opakovat věty v postupně narůstajícím tempu či je zopakovat s jinou intonací a zamýšlet se nad tím, jak se změní význam sdělení.

5.4.4 Shrnutí

Učebnice *De vive voix* vychází z principů metody SGAV formulovaných v 60. letech ve Francii, tak jak jsme si je představili v kapitole 3.4. Patrná je snaha o integraci fonetiky s ostatními jazykovými oblastmi, důraz na mluvené médium a zasazení jazyka do kontextu situace. Chybí však některé typy cvičení, na které můžeme narazit v teorii o SGAV (viz 3.4), zejména sluchová vizualizovaná cvičení (jako nákresy pozice artikulačních orgánů či intonační křivky). Naopak oproti původnímu pojetí SGAV je frekventované využití cvičení s prvky hry, což si lze vysvětlit nutností zvýšit motivační stránku metody, která byla v době vydání učebnice již hojně rozšířená, a vznikla tak potřeba zamezit monotónnosti cvičení.¹²⁸ Pro současnou výuku francouzštiny zůstává z hlediska fonetiky inspirativní práce s prozodickými jevy od samého počátku výuky, vedení žáků k vzájemnému opravování chyb i počáteční vynechání psané podoby jazyka (viz např. úvodní lekce současné učebnice *Le français ENTRE NOUS*, 5.6.2).

5.5 Archipel

5.5.1 Základní informace

Rok vydání: 1982 (1.díl) - 1987

Nakladatelství: Didier pod záštitou CREDIF

Autoři: Janine Courtillon a Sabine Raillard

Cílová skupina: dospívající a dospělí, začátečník

Převažující metoda: komunikativní přístup

¹²⁸ CUQ, GRUCA (2006), str. 263.

Deset let po vydání titulu *De vive voix* publikuje Didier učebnici, která představuje významný mezník v didaktice francouzštiny. Kromě výše uvedené cílové skupiny jej, dle autork, může využít i mírně pokročilý žák při samostudiu.

Součástí každého dílu je vedle učebnice také pracovní sešit a učitelská příručka obsahující jednak podrobný popis jednotlivých lekcí s řadou rozšiřujících nápadů, ale také obecnější vysvětlení metodických principů a přesvědčení, na jejichž základě byla učebnice sestavena. Každý díl doplňují dvě kazety s nahrávkami dialogů, textů a upevňujících cvičení a dále dvě filmové pásy se sérií fotografií a obrázků.

První díl učebnice se skládá ze sedmi lekcí, jejichž výchozím bodem je vždy několik krátkých dialogů doplněných obrázkovým, textovým i filmovým materiálem. Od globálního porozumění těmto situacím se v další části přechází k porozumění textu, často doprovázeného autentickými materiály (ukázky z novin, letáků, dotazníků apod.). Následuje série cvičení upevňujících nejprve implicitně gramatické struktury a slovní zásobu, až poté následuje oddíl věnovaný explicitně gramatice. Dále je vždy zařazena část nazvaná „stylistique“, která většinou obsahuje báseň. V další části („pour aller plus loin“) nalezneme další autentické dokumenty, které jsou výchozím bodem pro poslechová a ústní i písemná produkční cvičení. Na konci lekce se nachází vždy několik scénářů pro hraní rolí a cvičení na volnou mluvenou produkci. Na konci učebnice nalezneme oddělenou sadu intonačních a auto-evaluačních cvičení.

Jak autorky podrobně vysvětlují, učebnice aplikuje principy komunikačního přístupu (viz 3.5). *Archipel* bývá považován za vůbec první učebnici francouzštiny sestavenou na jeho principech.¹²⁹

5.5.2 Pojetí fonetiky – učebnice (1.díl)

Z obsahu učebnice a především z úvodních slov autork je patrné, že fonetice není věnována přílišná pozornost. Vyplývá to z hlavního cíle učebnice, a to „*dosáhnout rychle minimální komunikační úrovně*“¹³⁰. Důraz tedy není kladen na formu, ale na obsah, tak aby žák uspěl v běžných komunikačních situacích. Slovo „fonetika“ v rozsáhlé metodické předmluvě vůbec nenalezneme, jen výjimečně se hovoří o „výslovnosti“ – autorky zmiňují možnost zařadit cvičení na psanou produkci až od druhé či třetí lekce, pokud učitel usoudí, že

¹²⁹ MIJON, P. *Les dialogues d'Archipel*, 2010 [online]. Konzultováno 20. 1. 2017. Dostupné z : <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/dialogues-darchipel/>

¹³⁰ COURTILLON, J. *Archipel*, str. 11(předmluva). Paris: Didier, 1982.

žáci zatím bojují s výraznými výslovnostními problémy. V souladu s principy komunikačního přístupu se od počátku pracuje jak se zvukovou, tak s grafickou podobou jazyka. Nelze tedy říci, že by fonetika nebyla v učebnici vůbec přítomna. Ačkoliv *Archipel* neobsahuje sekce vyhrazené explicitně fonetice, žáci si skrze velké množství poslechového materiálu postupně osvojují zvukový plán jazyka a učitel je někdy vybízen se na vybrané jevy důkladněji zaměřit, aniž by na to žáky upozorňoval.

Z hlediska frekvence fonetických cvičení lze jen těžko stanovit přesné údaje, protože fonetika je, podobně jako u audiovizuální metody, integrována do dalších oblastí. Po poslechu úvodních dialogů autorky vždy doporučují opakování jednotlivých vět. Určitý fonetický záměr lze tedy pozorovat v každé lekci, ačkoliv hlavní důraz je vždy kladen na celkové porozumění situaci.

V případech, kde lze sledovat důraz na výslovnost, jednoznačně převládá zaměření na prozodické jevy. Nejvíce prostoru je věnováno intonaci, která je vždy kladena do souvislosti s významem, a žáci se na jejím základě učí rozpoznat a vyjadřovat jednotlivé komunikativní funkce a postoje (dotazování se, vyjádření údivu, pochybnosti apod.). K nácviku intonace slouží série cvičení na konci učebnice, která učitel dle svého uvážení zařazuje do lekcí. Autorky doporučují při časové dotaci dvou hodin věnovat přibližně patnáct minut nácviku intonace. Staví se však proti nákresu intonačních křivek či jejich napodobování pohybem ruky, které považují za neefektivní. Co se týče fonematických jevů, není žádnému z nich věnována přímo pozornost.

Typově se v hodině učitele pracujícího s učebnicí *Archipel* objevovala tato fonetická cvičení: řízení imitační (nápodoba intonace, opakování vět z úvodních dialogů), cvičení na vztah mluvené a psané formy jazyka (četba nahlas) a okrajově i cvičení s prvky hry (básně, říkanky).

Ačkoliv se v učebnici od počátku paralelně pracuje s mluveným a psaným slovem, nepoužívají autorky nikdy fonetickou transkripci.

5.5.3 Pojetí fonetiky – pracovní sešit

Pracovní sešit obsahuje především písemná rozšiřující cvičení. Postupuje podle funkčního sylabu učebnice a upevňuje gramatické struktury a slovní zásobu vztahující se k určité komunikační situaci. Fonetika zde je zcela marginalizována.

5.5.4 Shrnutí

Učebnice *Archipel* převádí do praxe principy komunikačního přístupu, tak jak jsou uvedeny v páté kapitole této práce. Představuje tak období ústupu fonetiky do pozadí zájmu a zaměření se na běžné komunikační situace, pro jejichž zvládnutí není přesná výslovnost vnímána jako primární. I pro současné učitele může být však inspirativní propojení výslovnosti s pochopením významu. S prozodií se navíc pracuje již od samého počátku výuky, tak jak doporučují i současní didaktikové. Připomeňme však, že funkční význam mohou mít i fonematické jevy, přesto v učebnici překvapivě nenalezneme cvičení pracující s minimálními páry, které mohou mít dopad na význam celého sdělení.

5.6 Le français ENTRE NOUS

5.6.1 Základní informace

Rok vydání: 2009 (1.díl), 2010 (2.díl)

Nakladatelství: Fraus

Autoři: Sylva Nováková, Jana Kolmanová, Danièle Geffroy-Konštický a Jana Táborská

Cílová skupina: 12-13 let (1. díl), 13-14 let (2. díl), začátečník

Učebnicová sada *Le français ENTRE NOUS* je určena především žákům základních škol a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií, ale hodí se i pro základní školy s rozšířenou výukou jazyků a pro jazykové kurzy. Soubor odpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a vede k dosažení úrovně A1 podle SRRJ. V současné době se jedná o jediný učebnicový soubor české provenience, který je na školách hojně využíván, proto mu bude věnována bližší pozornost než dalším představeným souborům.

Kromě samotných učebnic je součástí sady pro oba díly také učitelská příručka a pracovní sešit, dále interaktivní učebnice, poslechy pro žáky v mp3, CD pro učitele a aplikace WordTrainer FRAUS k procvičení slovní zásoby.

5.6.2 Koncepte učebnicového souboru (1. díl)

První díl učebnice obsahuje sedm kapitol a jednu kapitolu vyčleněnou projektu (« *une journée en plein air* »). První lekce (viz níže) je pojata jako audio-vizuální kurz, ostatní lekce obsahují vždy informace o tom, co se žák naučí, řadu cvičení rozvíjejících jednotlivé řečové

dovednosti v souladu s tématem dané lekce, tabulky věnované gramatice, po straně psané poznámky vztahující se k reáliím a v závěru lekce vždy rekapitulaci toho, co už by žák měl umět.

Pracovní sešit obsahuje rovněž sedm kapitol, tematicky shodných s obsahem učebnice. Rozšiřující cvičení slouží procvičení především psané podoby francouzštiny. Každá lekce navíc obsahuje autoevaluační test a slovníček. Zhruba v polovině sešitu nalezneme také přehled gramatiky pro celou učebnici.

Učitelé naleznou silnou oporu v podrobně rozpracované učitelské příručce. Ta představuje strukturu učebnice a základní informace, poté především detailní popis práce s lekcemi v učebnici i pracovním sešitě a také kopírovatelné předlohy (testy, poznámky k novému pravopisu, užitečné odkazy, náčrty k projektu).

5.6.3 Pojetí fonetiky (1. díl)

V úvodu interpretace výsledků je nutno zdůraznit, že fonetický trénink je v prvním díle učebnice pojat převážně implicitně. Analýza dat proto probíhala paralelně s pozorným studováním učitelské příručky a do tabulky byla zaznamenána všechna cvičení, která jsou v příručce označena jako „fonetická“, nebo učitele jednoznačně vybízí k zaměření se na správnou výslovnost. Cvičení, jejichž primární cíl byl jiný (např. pochopení významu slyšeného dialogu), ale dílčí částí bylo i některé cvičení z výše představené typologie (např. četba nahlas), byla do tabulky zanesena pouze v závorce (viz samostatná příloha této práce).

5.6.3.1 Četnost cvičení

Učebnice

Učebnice je doslova protkána fonetickými cvičeními, nalezneme je v každé lekci, včetně projektové. Celkem jsme napočítali 39 cvičení, jejichž prvotním zájmem je výslovnost. Pokud se ale učitel řídí pokyny učitelské příručky, lze očekávat, že správné výslovnosti bude přikládán význam i v částech hodiny, jejichž primární cíl je jiný. (Příručka např. v jednom z gramatických oddílů upozorňuje na problematiku slabikování při spojení ukazovacího zájmena a podstatného jména začínajícího samohláskou, jako „*cet animal*“. Takových příkladů, kdy je fonetika integrována do jiných oblastí, nalezneme celou řadu. Pro přehled jsou v tabulce označeny v závorce).

Pracovní sešit

Už z učitelské příručky vyplývá, že pracovní sešit slouží k procvičení především psané podoby jazyka (která je v učebnici naopak upozaděna). Cvičení, jejichž primární zaměření je fonetické, tu proto nalezneme výrazně méně (12), ale opět jsou víceméně rovnoměrně rozložena do všech lekcí.

5.6.3.2 Zaměření cvičení

Učebnice

Od začátku učebnice je pozornost věnována jevům jak na fonemické úrovni, tak na prozodické. Z fonemických jevů je nejpatrnější zaměření na nácvik správné výslovnosti francouzských samohlásek (např. /i/, /y/, /o/). Vysoký počet cvičení se věnuje správné výslovnosti na úrovni slov (při představení nové slovní zásoby). Z prozodie je několik cvičení věnováno explicitně nácviku intonace (např. hned ve druhé kapitole). Největší počet cvičení však spadá do kategorie, kdy jsou komplexně procvičovány segmentální i suprasegmentální jevy (např. poslech a následné opakování krátkých rozhovorů, píseň, báseň, některé jazykolamy apod.).

Pracovní sešit

Zatímco v učebnici převládá tendence pojímat fonetické jevy komplexně, v pracovním sešitě nalezneme řadu cvičení specializovaných na dílčí problematiku oblasti (návaznost souhlásek, samohlásek, liaison...).

5.6.3.3 Typy cvičení

Učebnice

Při členění do výše uvedených kategorií jsou jednoznačně nejčastěji zastoupena řízená imitační cvičení. Četnou skupinu představují i cvičení s prvky hry (na závěr každé druhé kapitoly nalezneme píseň a jazykolam). V první kapitole pak nalezneme řadu čistě sluchových cvičení (jejichž zaměření je však fonetické, např. rozpoznání francouzštiny mezi dalšími jazyky, viz Příloha 6).

Pracovní sešit

Jak jsme již uvedli, pracovní sešit je zaměřen především na psanou podobu jazyka, což se odráží i ve fonetických cvičeních. Jednoznačně převažující kategorií jsou tu cvičení na

vztah mluvené a psané formy. Z nich zmiňme časté zařazení diktátu, případně doplňujícího diktátu.

5.6.3.4 Fonetická transkripce

Fonetickou transkripci nalezneme, a to jen občas, pouze v učitelské příručce. V učebnici ani pracovním sešitě použita není a učitel není nijak vybízen k jejímu používání v hodině.

5.6.4 Shrnutí (1. díl)

Z provedeného rozboru jasně vyplývá primární postavení fonetiky v této učebnici. Výběr fonetických i dalších jevů je často výsledkem komparace češtiny a francouzštiny, v tomto směru lze tedy vidět určitý vliv gramaticko – překladové metody. Zároveň nalezneme výrazný vliv audio-orální a audio-vizuální metody, a to zejména v první kapitole, která je v podstatě pojata jako úvodní audio-orální kurz (viz níže). I v dalších lekcích ale nalezneme řadu podobností s principy audio-orální metody (základním stavebním kamenem je často dialog, který žáci nejdříve jen poslouchají, poté co nejpřesněji opakují, případně se jej učí zpaměti či jej obměňují). Dlouhodobým cílem kurzu je v souladu s komunikační metodou rozvoj komunikativní kompetence, dílčím komunikačním dovednostem odpovídá výběr jazykových prostředků pro danou kapitolu.

Soubor usiluje o harmonický rozvoj všech řečových dovedností, v tomto díle je ale zvláštní pozornost věnována poslechu a ústnímu projevu. Písemnému projevu je naopak přikládán menší význam, aktivity na jeho rozvoj jsou obsaženy především v pracovním sešitě.

Fonetická cvičení jsou systematicky zařazena od začátku napříč učebnicí. Žák se postupně seznamuje se zvukovou podobou pro něj zcela nového jazyka, aniž se předpokládá explicitní upozornění na jednotlivé jevy. Za obzvláště přínosný pokládáme fakt, že od začátku jsou zastoupena cvičení jak na fonemické, tak prozodické úrovni a prostor je věnován rovněž návaznosti francouzských hlásek a samohlásek. Z hlediska typu cvičení se setkáme především s reproduktivními imitačními cvičeními, což by mohlo působit jako málo motivující, ale tento aspekt je vyvážen řadou cvičení s prvky hry (písničky, jazykolamy, říkanky) a celkovou grafickou atraktivitou učebnice.

Zvýšenou pozornost si zaslouží první kapitola, která nevyžaduje (až na výjimky, jako např. srovnání podoby slov v různých jazycích) oporu psaného textu, čímž odpovídá principům audio-orální metody v kombinaci s audio-vizuální (využití obrázků). Žák v této

fázi věnuje veškerou pozornost zvukovému plánu francouzštiny, není rozptylován psanou podobou, natolik odlišnou od mluvené. Ke kapitole se lze později vrátit s oporou psaného textu. Nejčastěji se setkáme se zadáním typu „poslouchej a opakuj“, ale nalezneme i několik unikátních cvičení, která stojí za zmínku. Žák má za úkol např. identifikovat francouzštinu mezi dalšími jazyky či nakreslit vybrané slovo, kterému rozumí na základě podobnosti s dalšími jazyky.

Jako mírná nevýhoda by se mohla zdát snad jen absence fonetické transkripce, která by především ve slovníčku mohla napomoci procesu osvojování vztahů mezi mluvenou a psanou formou jazyka ve fázi, kdy žáci ještě nemají zautomatizovaná pravidla francouzské výslovnosti.

V každém případě je *Le français ENTRE NOUS* příkladem toho, jak lze v postmetodickém období vhodně kombinovat fonetická cvičení typická pro jednotlivé metody, tak aby byly rozvíjeny všechny důležité aspekty francouzské výslovnosti.

5.6.5 Koncepce učebnicového souboru (2. díl)

Členění druhého dílu učebnice je obdobné jako u prvního. Nalezneme šest klasických kapitol a oproti prvnímu dílu dvě projektové («*Fêtes et traditions en France et en République tchèque*» a «*Les parcs animaliers*»), ve výsledku tedy osm kapitol v každém díle. Jednotlivé lekce obsahují stejné části jako první díl (představení lekce, dialogy, gramatika, poznámky k reáliím, cvičení, shrnutí) s tím rozdílem, že samostatné kolonky jsou věnovány také fonetice, trénink tedy probíhá ve vysoké míře explicitně (oddíly «*Ça sonne bien français*» v učebnici a «*Le son et la graphie*» v pracovním sešitě).

Členění pracovního sešitu opět kopíruje členění učebnice a klade si za cíl procvičení především psané podoby jazyka. Opět zde nalezneme slovníček, přehled mluvnice a autoevaluační testy.

V učitelské příručce je k dispozici popis jednotlivých cvičení. Nalezneme tentokrát výrazně větší množství kopírovatelných příloh, a to především k projektům, ale také např. přehled vztahů mezi francouzskými grafémy a fonémy.

5.6.6 Pojetí fonetiky (2. díl)

Rozbor druhého dílu byl usnadněn tím, že většina fonetických cvičení je explicitně označena. I zde se ale vyskytuje řada cvičení, jejichž primární cíl je jiný (např. porozumění textu), ale u kterých se v určité fázi nacvičuje i správná výslovnost. Jedná se především o

dialogy, u kterých se v učitelské příručce doporučuje tento postup (str. 17): poslech bez učebnice, poslech s učebnicí, poslech s opakováním vět či menších celků bez opory textu, poslech s opakováním za podpory textu, upozornění na novou slovní zásobu, četba s důrazem na správnou výslovnost, vyvození gramatiky, memorizace a dramatizace dialogu. Je tedy zřejmé, že dialogy jsou důležitým podkladem také pro nácvik správné výslovnosti. Jedná se vlastně vždy o sluchové cvičení následované řízeným imitačním, případně řízeným transpozičním cvičením a zároveň se upevňuje porozumění vztahu mezi mluvenou a psanou formou jazyka. Dialogy jsme proto také zahrnuli do fonetických cvičení, ale pro přehled jsou jen v závorce, stejně jako některá další cvičení, kde fonetika hraje jen druhotnou roli (např. poznámka k výslovnosti v rámci představení nové gramatiky).

5.6.6.1 Četnost cvičení

Učebnice

Fonetická cvičení nalezneme napříč učebnicí. Každá kapitola (kromě projektových) obsahuje jeden či více oddílů věnovaných explicitně fonetice a řadu dalších cvičení, kde je patrné zaměření na správnou výslovnost. Napočítali jsme celkem 33 cvičení, ale pokud bychom brali v úvahu i výše zmíněné dialogy, číslo ještě naroste.

Pracovní sešit

Stejně jako v prvním díle, i zde je pracovní sešit zaměřen především na procvičení psané podoby jazyka, fonetických cvičení proto nalezneme méně než v učebnici (21). Jejich rozložení je (opět kromě projektových lekcí) rovnoměrné.

5.6.6.2 Zaměření cvičení

Učebnice

V oddílech věnovaných explicitně fonetice převládají jevy na fonemické úrovni, z nich je konkrétně jednoznačně největší prostor věnován francouzským samohláskám (11 cvičení). Poměrně vysoký je i počet cvičení na vybrané souhlásky (8). Učebnice od začátku představuje i prozodické jevy, ale práce s nimi se předpokládá především v kontextualizovaných dialozích (viz výše), v písních či básních. Samostatné oddíly věnované některému ze suprasegmentálních jevů nalezneme jen výjimečně (jedná se především o intonaci). V páté lekci se objevuje inovativní cvičení zaměřené na problematiku asimilace v hovorové francouzštině.

Pracovní sešit

Fonetická cvičení v pracovním sešitě se zaměřují na stejné jevy jako učebnice a nabízí jejich další procvičení.

5.6.6.3 Typy cvičení

Učebnice

Oproti prvnímu dílu výrazně přibylo cvičení zaměřených na vztah mezi mluvenou a psanou podobou jazyka (do této kategorie lze zařadit dvacet cvičení), frekventovaná jsou opět řízená imitační cvičení (třináct položek) a také cvičení s prvky hry (na konci každé kapitoly nalezneme píseň). Obecně lze říci, že druhý díl nabízí pestřejší škálu typů fonetických cvičení – jsou zastoupeny všechny sledované typy včetně cvičení zapojujících mimojazykové somatické prostředky. (Např. při nácvičku /i/ jsou žáci vedeni k tomu, aby si představili proudění vzduchu od uší do stran).

Pracovní sešit

Vzhledem k zaměření sešitu na psaný jazyk v něm drtivá většina fonetických cvičení poukazuje na vztah mezi mluvenou a psanou formou. Této problematice je dokonce v každé kapitole věnován samostatný oddíl, pojmenovaný « *Le son et la graphie* ». Konkrétně se opět často setkáme s diktátem a doplňováním slov do textu na základě poslechu, ale také s řadou diskriminačních cvičení (rozlišujících zejména podobně znějící samohlásky).

5.6.6.4 Fonetická transkripce

Oproti prvnímu dílu se s vybranými znaky fonetické transkripce setkáme nejen v učitelské příručce, ale i v samotné učebnici a pracovním sešitě, a to pro přepis hlásek, které jsou předmětem procvičení v dané kapitole. Předpokládá se pasivní znalost vybraných znaků.

5.6.7 Shrnutí (2. díl)

Z výše uvedených výsledků je patrné, že fonetickému výcviku je věnována značná pozornost i ve druhém díle učebnice, a to jak na úrovni fonematické, tak prozodické. Spoléhá se na to, že žáci již objevili některé zákonitosti mezi mluvenou a psanou formou jazyka, a dílčím fonetickým jevům se proto dostává prostoru i explicitně v oddílech «*Ça sonne bien français*» a «*Le son et la graphie*». Tyto části se však věnují především segmentálním jevům. Suprasegmentální jevy jsou většinou začleněny do smysluplného kontextu a integrovány s dalšími jazykovými oblastmi (slovní zásoba, gramatika) a doporučuje se jejich procvičení

především při práci s dialogy. Otázkou ovšem zůstává, zda učitelé takto postupují, když v učebnici jsou suprasegmentální jevy zastoupeny především implicitně. Pokud ale zodpovědný učitel pracuje pravidelně i s učitelskou příručkou a následuje metodické rady autorek, dochází u žáků k paralelnímu procvičování segmentálních i suprasegmentálních jevů.

V částech «*Ça sonne bien français*» se žákům dostane komplexních informací o daném jevu – k dispozici je náčrt pozice rtů, fonetický znak dané hlásky, nahrávky, odpovídající grafické znaky či jejich kombinace a ze strany učitele se předpokládá i rada, jak hlásku artikulovat (případnou oporu nalezne v učitelské příručce). Žáci postupují od vnímání zvuků přes jejich případnou komparaci s podobnými zvuky až k co nejpřesnější produkci.

Z hlediska typů cvičení nabízí druhý díl velmi pestrou škálu. Kromě četných klasických imitačních cvičení nalezneme i některá, která svou unikátností spadají mimo výše uvedenou kategorizaci. Jako příklad uveďme dialog z páté kapitoly, který je namluven dvakrát – poprvé ve spisovné francouzštině, poté v hovorové. Žáci tak mají možnost porovnat množství vyslovených E caduc, debit promluvy, kvalitu hlásek apod.

Jako užitečné by se opět mohlo jevit užití fonetické transkripce ve slovníčku, ale lze předpokládat, že žáci v této fázi již mají osvojené základní vztahy mezi mluvenou a psanou podobou jazyka, takže se bez transkripce obejdou. K dispozici jim je navíc aplikace k učení slovíček obsahující i nahrávku správné výslovnosti.

5.7 Adomania

5.7.1 Základní informace

Rok vydání: 2016

Nakladatelství: Hachette

Autoři: Corina Brillant, Sophie Erlich a Céline Himber.

Cílová skupina: starší školní věk (11-13 let), začátečník

Převažující metoda: metoda akčního přístupu

Učebnice Adomania představuje novinku na trhu francouzských učebnic. První díl se objevil v únoru 2016, druhý následoval v červnu téhož roku. V současnosti se chystá vydání třetího dílu a v roce 2018 by měl následovat poslední, čtvrtý díl. První díl vede k dosažení úrovně A1, další díly mají postupně vést k úrovni B1. Autorky kladou důraz na kooperaci,

interakci a interdisciplinaritu, metodicky se hlásí převážně k metodě akčního přístupu (viz 3.6).

5.7.2 Koncepce učebnicového souboru

Součástí prvního dílu, který bude předmětem analýzy, je kromě samotné učebnice také pracovní sešit, učitelská příručka, 3 CD a pestrá elektronická podpora v podobě interaktivní učebnice, rozšiřujících online cvičení a sady videí s pracovními listy vytvořenými ve spolupráci s TV5MONDE.

Učebnice obsahuje celkem devět kapitol, z nichž první je pojata především motivačně. Kapitola vždy obsahuje tři dílčí lekce. První uvádí do daného tématu pomocí porozumění mluvenému či psanému slovu a následné ústní produkce, další dvě se pak detailněji zaměřují na jazykové jevy obsažené v první lekci. Každá kapitola („étape“) vede ke konkrétnímu výstupu formulovanému na začátku (např. prezentace ideální školy). V závěru jsou žáci vedeni ke zhodnocení svých výsledků. V každé druhé kapitole navíc nalezneme oddíl věnovaný přípravě k DELF A1.

Pracovní sešit odpovídá strukturou učebnici a obsahuje především upevňující gramatická, lexikální a fonetická cvičení. Ani zde se však neztrácí akční pojetí a žáci jsou vedeni ke konkrétním dílčím výstupům (např. vytvořit vizitku oblíbeného zpěváka). Za přínosný lze považovat oddíl „apprendre à apprendre“, který má žákům napomoci nalézt pro ně vhodné učební strategie.

Nedílnou součástí souboru je učitelská příručka, volně dostupná v elektronické podobě. Obsahuje rozsáhlou metodickou předmluvu, detailní popisy lekcí, rozšiřující kopírovatelné materiály, testy a výsledky cvičení z pracovního sešitu.

5.7.3 Pojetí fonetiky (1. díl)

Napříč učebnicí nalezneme drobné rámečky věnované explicitně fonetice. Zároveň lze ale sledovat snahu o propojení s ostatními jazykovými oblastmi – výslovnostní jevy jsou nejčastěji dány do souvislosti se slovní zásobou nebo gramatikou dané lekce (někdy formou konkrétních poznámek, jindy jen např. nahrávkou výslovnosti všech tvarů daného slovesa). Autorky se snaží využít zvukový plán jako motivační prostředek a zároveň jeho prostřednictvím vést k posílení sebevědomí emočně zranitelné věkové skupiny. Důraz je kladen na autentičnost poslechového materiálu prostřednictvím již zmíněných videí. Navíc pro delší poslechová cvičení existují v prvních třech lekcích dvě verze nahrávky. Autorky

doporučují pracovat vždy nejdříve s náročnější verzí (vyšší debit, zvuky ulice apod.), až poté pro usnadnění porozumění přejít na nahrávku uzpůsobenou úrovni žáků. Při ústní produkci autorky nabádají učitele k opravě výslovnostních chyb od první lekce.

Při sběru dat byla do tabulky (viz samostatná příloha této práce) zanesena všechna cvičení, která se explicitně věnují fonetice (oddíl „phonétique“ či „virelangue“). Ta jsou v tabulce zvýrazněna šedou barvou. V potaz byla však brána i cvičení, jejichž primární význam je jiný (porozumění mluvenému textu, slovní zásoba, gramatika), ale z pedagogické příručky jasně vyplývá dílčí fonetické zaměření (např. poslech nahrávky s různým debitem). Takové případy jsou do tabulky zaneseny v závorce, bez barevného zvýraznění.

5.7.3.1 Četnost cvičení

Učebnice

Až na *leçon zéro*, v níž je fonetický trénink pojat implicitně, obsahuje každá lekce dva až čtyři oddíly zaměřené explicitně na fonetické jevy, celkem se jedná o 30 cvičení. Jak již bylo však zmíněno, fonetika je v mnoha případech navíc integrována do dalších oblastí.

Pracovní sešit

I v pracovním sešitě nalezneme pro každou lekci jeden až dva krátké oddíly věnované fonetice, buď pod názvem „phonétique“ nebo „prononcer“. Celkem se jedná o 13 cvičení.

5.7.3.2 Zaměření cvičení

Učebnice

V učebnici převládají cvičení na fonematické jevy, největší prostor je věnován francouzským samohláskám (15 z 30 cvičení). Do gramatických oddílů je velmi často integrována návaznost francouzských hlásek. Z prozodických jevů se explicitně pracuje pouze s intonací, avšak v rámci běžných poslechových cvičení je žák veden k vnímání různého debitu nahrávek (pouze v prvních třech lekcích).

Pracovní sešit

Cvičení v sešitě svým zaměřením odpovídají učebnici, tzn., že i zde je největší pozornost věnována samohláskám a návaznosti hlásek. Z prozodie nalezneme pouze jedno cvičení, a to opět na intonaci.

5.7.3.3 Typy cvičení

Učebnice

Nejčastějším typem cvičení (dle kategorizace uvedené v kapitole 5.1) jsou cvičení diskriminační. Žáci mají většinou za úkol kategorizovat slova dle slyšené hlásky, počítat kolikrát se vyskytne daná hláska či zvedat ruku při jejím zaslechnutí. Častá jsou i řízená imitační cvičení, která autorky většinou integrují do gramatických oddílů. Jejich cílem je tedy kromě nápodoby správné výslovnosti i fixace gramatických struktur. Cvičení obsahují často také vizuální podporu, jako nákres intonační křivky, ale především barevné odlišení shodně se vyslovujících kombinací grafémů (viz Příloha 9). Jedná se vlastně o obdobu výslovnostních tabulek používaných v rámci Silent Way (viz 3.7.1). Frekventovaná jsou i cvičení s prvky hry, zejména jazykolamy.

Pracovní sešit

Oproti učebnici mají fonetická cvičení hravější charakter, více než polovina jevů je procvičena prostřednictvím říkanky či básně, žák je veden k poslechu a opakování. Druhou čtenou skupinu tvoří i v pracovním sešitě diskriminační cvičení. Pozornost si zaslouží jedno specifické cvičení, vymykající se námi použité kategorizaci, z oddílu „apprendre à apprendre“ zaměřeném na rozvoj učebních strategií. Žák má vyzkoušet, který ze tří uvedených způsobů je pro něj nejvhodnější k procvičení výslovnosti /b/ a /v/. Na výběr má opakování slabiky (bababa, bibibi apod.), postupně narůstající slovní spojení (Bien. Va Bien. Barabara va bien...) či jazykolam (viz Příloha 8).

5.7.3.4 Fonetická transkripce

Učebnice

Fonetická transkripce je využita v rámci fonetických oddílů k zaznamenání hlásky, na kterou je cvičení zaměřeno. Předpokládá se pasivní znalost vybraných znaků. Ty se v rozšiřujících cvičení později objevují v instrukcích již bez dalšího vysvětlení. V rámci slovníčku na transkripci nenalezneme, ale autorky případným nejasnostem předcházejí zařazením interaktivní učebnice i do žákovské sady, díky níž mají žáci přístup ke všem nahrávkám z hodin a ozvučeným gramatickým a lexikálním přehledům.

Pracovní sešit

Fonetická transkripce je v sešitě použita stejným způsobem jako v učebnici, tzn. pouze k zaznamenání procvičovaných hlásek.

5.7.4 Shrnutí

V učebnicové sadě *Adomania* se dostává fonetice výrazné pozornosti. Nalezneme zde několik přínosných prvků, které jsme mohli pozorovat také u učebnice *Le français ENTRE NOUS*, jako např. hravá cvičení ve formě jazykolamů/říkanek, poskytnutí nahrávek žákům pro zkvalitnění domácí práce, specifické pojetí *leçon zéro*, či práci se dvěma verzemi nahrávky. Zatímco na fonematické jevy je přímo upozorňováno, s prozodii se pracuje především implicitně, nicméně je od začátku přítomna ve formě říkanek, písni a běžných poslechových cvičení. Jako novátorskou lze hodnotit především práci se dvěma verzemi nahrávky v rámci prvních tří lekcí. Žák si tak od počátku zvyká na běžné tempo řeči, ale pro usnadnění tohoto procesu má k dispozici i nahrávku přizpůsobenou začátečnické úrovni (nižší debit, více pauz, eliminace rušivých zvuků z pozadí). K osvojení výslovnosti napomáhá i užití barev po vzoru tiché metody (3.7.1), autorky vždy u časování sloves vyznačují shodnou barvou tvary, které v mluvené podobě zní totožně (např. *fais - fait*).

Jako určitou nevýhodu lze vidět fakt, že cvičení jsou sice frekventovaná, ale nepokrývají příliš širokou škálu jevů. Procvičení vybraných hlásek je většinou věnován prostor hned třikrát (během lekce v učebnici, v rámci opakování lekce v učebnici a procvičení v pracovním sešitě). V případě českého žáka to např. znamená, že několikrát procvičí hlásku /b/, která v našem prostředí nebývá příliš problematická, ale nedostane možnost zaměřit se např. na mnohem problematictější francouzské polosouhlásky (viz 2.1.2). Může se tedy stát, že učitel navzdory frekvenci fonetických cvičení bude potřebovat využít i jiné didaktické materiály.

6 Inspirativní principy a techniky vybraných metod

Z historického pohledu do významných metod a jimi reprezentovaných učebnic vyplývá, že význam fonetiky v didaktice francouzštiny se vyvíjel v závislosti na jazykových a pedagogicko-psychologických teoriích své doby a aktuálních potřebách společnosti. Každá z metod, jakkoliv se může dnes zdát již překonaná, však nabízí současným učitelům řadu principů a technik, které jsou v souladu se současnými přístupy k didaktice fonetiky francouzštiny jako cizího jazyka. Tato kapitola shrne možné inspirativní aspekty jednotlivých metod.

Z gramaticko-překládové metody zůstává užitečná komparace cílového a mateřského jazyka, která umožňuje poukázat na výslovnostní odlišnosti či podobnosti obou jazyků a anticipovat potenciální problémy realizace zvukového plánu. Jak jsme viděli v *Učebnici franštiny na základě latiny*, žákům může napomoci srovnání i s dalším studovaným cizím jazykem. V současnosti je prvním cizím jazykem u drtivé většiny českých žáků angličtina. Pokud učitel tento jazyk dobře ovládá, může žákům proces učení usnadnit komparací s oběma jazyky. Svě místo mají v dnešní výuce také cvičení zaměřená na vztah zvukové a grafické podoby jazyka, jako diktát, recitace a četba nahlas, která může zároveň sloužit k hodnocení žáků. Vhodným výběrem textu navíc žáci současně získávají kulturní znalosti.

Z přímé metody připomeňme požadavek fonetického tréninku pro učitele, jehož nutnost je evidentní i dnes, neboť postavení fonetiky v didaktice francouzštiny úzce souvisí se vzděláním učitelů. Není-li učitel dobrým výslovnostním modelem schopným navíc podat vysvětlení jednotlivých jevů, odráží se to nutně na kvalitě fonetického tréninku žáků. Z technik využívaných přímou metodou lze úspěšně využívat vizuální podporu, jako nákresy pozice artikulačních orgánů, intonační kontury, značení rytmických skupin, návaznosti hlásek. Oproti přímé metodě lze v současnosti využít názornějších animací, které umožňují lépe si představit, co se při artikulaci děje (viz publikace *Francouzská výslovnost*). Proces osvojení francouzské výslovnosti usnadňuje také užití fonetické transkripce, hojně užívané přímou metodou. Znalost fonetických znaků žákovi umožňuje samostatné ověřování výslovnosti při práci se slovníkem.

Také audio-orální metoda a z ní vycházející SGAV představují inspirační zdroj, ke kterému se didaktika fonetiky vrací. Jako užitečná se jeví eliminace grafické podoby jazyka

z prvních hodin vyučování, tak jak jsme viděli i v současné učebnici *Le français ENTRE NOUS*.

Kapitola 2.3 této práce objasnila, jak složitý je ve francouzštině vztah grafémů a fonémů. Vytěsnění textu z prvních hodin žákovi umožňuje soustředit se na zvukový plán, aniž by byl rozptylován nejednotností grafického záznamu. Podobně jako gramaticko-překladová metoda, i metoda audio-orální využívá srovnání s mateřským jazykem, a to už při výběru prezentovaných jevů. Takovým postupem lze již v rané fázi předejít možným výslovnostním problémům.

Vzhledem k oslabování pozice standardu (viz 2.4) nabývá na významu nepsané pravidlo audio-orální metody: „Učme jazyk takový, jaký je, ne takový, jaký by měl být.“ Pro úspěšnou komunikaci v globalizované společnosti je nutné seznámit se během fonetického tréninku kromě standardu i s regionálními a sociálními variantami jazyka.

Současný učitel se může v SGAV inspirovat také přístupem k chybě, připomeňme, že autoři *De vive voix* doporučují vést žáky k neustálému vzájemnému opravování. I v současné didaktice se doporučuje delegovat opravování chyb částečně na žáky, a usnadnit tak osvojení pravidel.

SGAV je dále výjimečná tím, že jako první z metod dbá na souběžné procvičování fonematických a prozodických jevů. Takový přístup je i dnes uznáván, avšak v učebnicích stále není prozódii věnována dostatečná pozornost (viz výzkum K. Vychopňové, 4.2). Z konkrétních technik lze i dnes úspěšně aplikovat drilová cvičení za předpokladu, že je užíván vyváženě s jinými technikami.

Komunikativní přístup se jeví jako přínosný především z hlediska pestrosti pedagogických materiálů a možnosti výběru. Oproti předchozím metodám umožňuje učiteli vybírat různé typy fonetických cvičení a pružněji reagovat na potřeby žáků. Stejně jako u audio-orální metody zůstává pro dnešek aktuální nutnost práce s autentickými nahrávkami různých stylů, nářečí a přízvuků.

I v rámci alternativních metod lze najít dílčí techniky aplikovatelné do dnešní výuky. V závislosti na učebním stylu žáka může k nácviku správné výslovnosti přispět propojení s barvami (tak, jak je využívala tichá metoda), motorikou (metoda pohybem) či hudbou (sugestopedie).

Z uvedených příkladů vyplývá, že každá z uvedených metod nabízí inspiraci i pro současnou didaktiku fonetiky francouzštiny. Neměli bychom na ně proto nahlížet jako na zastaralé metody, ale spíše jako na zásobárnu přístupů a technik, z nichž může učitel volně čerpat.

7 Doplnkové materiály

Ačkoliv pro účely analýzy jsme ze současných učebnic vybrali takové, v nichž je fonetickému tréninku přikládán velký význam, u řady učebnic je situace spíše opačná (viz výzkum K. Vychopňové, 4.2). Uvedme proto několik internetových a knižních zdrojů, ze kterých může učitel čerpat, pokud chce pracovat na nápravě určitého výslovnostního jevu.

7.1 Internetové zdroje

První velkou oporu představují internetové zdroje, kterých existuje nepřehledné množství, avšak v různé kvalitě a rozsahu. Zaměříme se proto na stránky, které lze považovat za užitečné z obou hledisek. Pravděpodobně nejznámějším zdrojem cvičení pro výuku francouzštiny jsou stránky *lepointdufle.net*, které obsahují i kategorii věnovanou fonetice (v záložce „activités“). Učitel si zde může vybrat z pestré škály aktivit pokrývajících fonemické i prozodické jevy. Ikony vedle cvičení určují, pro jaký typ práce je určeno (vyplňování online/interaktivní tabule/prezentace ...). Čistě fonetice francouzštiny se věnují stránky *phonétique.free.fr*. Zde nalezneme především diskriminační cvičení a hry na fonemické jevy, dále několik prozodicky zaměřených cvičení a jazykolamy. Hotové pracovní listy k vytištění nabízí stránky *apprendre.over-blog.fr*, kde se uživatel musí zaregistrovat (avšak zdarma). Teoretické podklady doplněné o sadu cvičení a videí využitelných v hodině poskytují stránky leónské univerzity (*flenet.unileon.es/phon/phoncours.html*). Několik videí věnovaných francouzské výslovnosti připravila také TV5monde (*parlons-francais.tv5monde.com*; záložka mémos/phonétique).

7.2 Tištěné publikace

Na trhu existuje i řada tištěných publikací zaměřených na fonetický trénink. Z českých titulů uvedme soubor písní a říkanek *Dites et chantez avec nous* (Schejbalová, 2009), který se hravou formou cíleně věnuje problematickým jevům u českých žáků a obsahuje fonetický přepis všech písní.

Titul *Francouzská výslovnost* (Cidlina, 2008) zpestřuje klasická cvičení o práci s krátkými animovanými scénkami, které jsou výchozím bodem pro nácvik intonace, rytmických skupin a přízvuku. Prohlubuje schopnost odlišit význam podobně znějících sdělení v závislosti na kontextu situace. Zároveň nabízí popis tvoření francouzských hlásek

společně s nákresy pozice artikulačních orgánů. Ty jsou opět kromě učebnice k dispozici na DVD v animované podobě. Titul je díky pestré digitální podpoře vhodný i pro samouky.

Potřebám českých žáků je uzpůsoben také *Praktický kurz francouzské výslovnosti* (Janešová, 1995) od nakladatelství LEDA. Autorka vybrané jevy začleňuje do kontextu běžných konverzačních situací a zařazuje i autentické ukázky veřejných projevů.

Pestřejší nabídku doplňkových materiálů pro výuku výslovnosti nabízí pochopitelně francouzská nakladatelství. Ze starších, avšak stále inspirativních publikací, si zmínku zaslouží *Plaisir des sons* nakladatelství Didier (Kaneman-Pougatch a Guimbretière, 1989). Kromě běžných imitačních a diskriminačních cvičení využívá i somatická (viz 5.1). Žáka vždy nabádá, aby si představil, že zvuk vychází z určité části těla, tak jak shrnuje panáček s popisy („bonhomme sonore“, viz Příloha 10). Navíc v oddíle „Récréation“ poskytuje i řadu nápadů na fonetické hry, snadno aplikovatelné i na jiné než doporučené jevy. Autoři např. upravili známou hru „Simon říká...“ tak, že procvičuje diskriminaci hlásek /y/ a /u/.

Rozsáhlou zásobu fonetických cvičení (celkem 600) obsahuje *Phonétique progressive du français*, od nakladatelství CLE International (Charliac, Motron, 1998). Novější vydání existují ve třech úrovních (začátečník, mírně pokročilý, pokročilý). Jednotlivé kapitoly představují po dvojicích francouzské hlásky a vedou žáka od poslechových cvičení přes diskriminační, řízená imitační až ke komplexně zaměřeným cvičením s prvky hra (popěvky, básně). Prozodické jevy se autoři rozhodli integrovat do fonematických cvičení, žáci tak např. souběžně s imitací věty zaměřené na konkrétní hlásku procvičují intonaci francouzské otázky, vyznačují návaznost hlásek apod.

V nakladatelství CLE International vyšel také specificky pojatý titul *Phonétique en dialogues* (Wachs, Martinie, 2006), určený dospívajícím a dospělým začátečníkům. Jak název napovídá, vychází vždy z úvodního dialogu, ve kterém se frekventovaně vyskytuje určitý jev. Ten je poté předmětem cvičení postupujících od percepce k produkci. Autoři se zaměřují také na vztah zvukové a psané podoby jazyka.

Podobnou koncepci jako výše uvedená *Phonétique progressive du français* představuje i novější publikace nakladatelství Hachette, nazvaná *Les 500 exercices de phonétique* (Abry, Chalaron, 2009). Je určena dospívajícím/dospělým a existuje ve dvou úrovních. Fonematické jevy jsou představeny většinou ve dvojicích, převažují diskriminační a imitační cvičení. Prozodickým jevům je věnována jedna kapitola na začátku učebnice.

Novou publikaci zaměřenou na žáky úrovně A1/A2 uvedlo na trh v roce 2016 nakladatelství Didier. *Phonétique essentielle du français* (Kamoun, Ripaud) nabízí začátečníkům celkem 700 fonetických cvičení. Rovnoměrně se věnuje fonematickým i prozodickým jevům (které oproti většině titulů prezentuje jako první). Do problematiky uvádí vždy prostřednictvím situace, ve které došlo v důsledku špatné výslovnosti k nedorozumění. Následují různé typy cvičení (diskriminační, imitační, transformační, s prvky hry) doplněná o nákresy a praktické rady. Autoři se vždy snaží o propojení s komunikačními funkcemi, nalezneme tak i náměty k různým hrám a scénkám.

Kombinaci teoretického a praktického zaměření nabízí titul *La Phonétique. Audition, prononciation, correction* (Abry, 2007) od nakladatelství CLE International. První část obsahuje stručné vysvětlení významných fonetických jevů a uvádí je do souvislosti s jazykovými úrovněmi dle SERRJ. V druhé části pak nalezneme metodické listy k procvičení pestré škály jevů.

Výčet doplňujících publikací, které jsme v této kapitole uvedli, samozřejmě není úplný. Existuje řada dalších titulů, často cíleně zaměřených na určitou věkovou skupinu, úroveň či konkrétní fonetický jev. Pokud učitel není spokojen s pojetím fonetiky v učebnici, se kterou pracuje, jistě si na trhu vybere publikaci odpovídající potřebám jeho žáků.

Závěr

Na počátku této práce jsme si stanovili za cíl zmapovat proměnlivou roli fonetiky v didaktice francouzštiny jako cizího jazyka a zjištěná teoretická východiska doložit na konkrétních ukázkách dobových učebnic. Pohnutkou k bádání se stala zkušenost z pedagogických praxí i vlastního učebního procesu, během nichž byl ze strany učitelů patrný nedostatečný zájem o fonetiku, nebo obava z vlastní nedostatečnosti.

Ačkoliv v hodinách francouzštiny se výslovnosti většinou nedostává příliš cílené pozornosti, je to právě zvukový plán francouzštiny, který představuje silný motivační faktor v celém výukovém procesu. V první kapitole této práce jsme se navíc přesvědčili, že fonetický trénink má pozitivní dopad také na sebevědomí v mluveném projevu a na rozvoj jednotlivých řečových dovedností.

Druhá kapitola srovnáním zvukového plánu francouzštiny a češtiny poukázala na jevy, které nejčastěji činí problémy českým žákům učícím se francouzsky. Z fonematických jevů se jedná především o francouzské samohlásky, z nichž řada v českém vokálním systému vůbec nefiguruje. Obtížný bývá i nácvik francouzských polosouhlásek. Řadu odlišností nalezneme také na prozodické úrovni. Jedná se zejména o přízvuk, který se v češtině váže na první slabiku významového slova, kdežto ve francouzštině na poslední slabiku rytmické skupiny. Z hlediska rytmu zmiňme tendenci českých žáků realizovat nadbytečné množství E caduc. Dále je třeba dbát na dostatečný intonační rozsah mluvy, tak aby žákův projev nezněl monotónně. K uvedeným jevům se navíc přidává problematika standardu, která je v případě francouzštiny komplikovanější než v češtině. Standard díky své jednotící síle zaujímá významné místo ve výuce, jeho role však v současné globalizované společnosti oslabuje a výrazněji se projevuje potřeba porozumět různým výslovnostním stylům, nářečím a především přízvukům nerodilých mluvčích.

Třetí kapitola poskytla historický přehled významných metodických směrů se zaměřením na fonetiku. V období gramaticko-překladové metody byla fonetika marginalizována, avšak nelze říct, že zájem o ní zcela chyběl. Didaktici kladli důraz především na osvojení vztahů mezi grafémy a fonémy. Mimo to se objevovala řízená imitační cvičení. Následující přímá metoda naopak představuje vrchol zájmu o didaktiku fonetiky. Vyžaduje se fonetický trénink pro učitele, je představena Mezinárodní fonetická abeceda. V souladu se strukturálními teoriemi se postupuje od fonematických jevů k prozodickým.

Fonetika si udržuje privilegované postavení i v rámci audio-orální metody a z ní vycházející SGAV. Obě metody z prvních hodin vytlačují psané médium, tak aby se žákova pozornost soustředila na zvukový plán jazyka. Základem lekce je úvodní dialog, který slouží jako podklad pro řadu imitačních a transformačních cvičení, v případě SGAV je patrná větší hravost, pracuje se např. s básněmi. Oproti přímé metodě se od začátku paralelně začleňují fonemtické i prozodické jevy. S rozvojem komunikativní metody (a z ní vycházející metody akčního přístupu) dochází k útlumu zájmu o fonetiku. Snaha o pečlivou výslovnost je nahrazena kritériem přijatelnosti. Návrat zájmu lze pozorovat počátkem 21. st., učitelé se dostávají pestrých podpůrných materiálů, ze kterých může vybírat v závislosti na potřebách žáků.

Praktická část práce zkoumala, jakým způsobem je fonetika pojata ve významných učebnicích reprezentujících jednotlivé metody. Zajímala nás četnost fonetických cvičení, jejich zaměření, typ a způsob využití fonetické transkripce. Potvrdil se předpoklad, že nejčastěji budou cvičení zastoupena v učebnici *La France en direct*, vycházející z přímé metody. Fonetická cvičení jsou však velmi frekventovaná také v současné učebnici *Le français ENTRE NOUS*. Nejmenší zastoupení jsme očekávali u *Učebnice franštiny na základě latiny*, která vychází z gramaticko-překládové metody. Ukázalo se však, že zde byl autor již ovlivněn nastupující přímou metodou a dokázal originálně propojit obě metody tak, že se pozornosti dostává i fonetice. Nejméně fonetických cvičení jsme našli v učebnici *Archipel*, reprezentující komunikativní přístup.

Z hlediska zaměření cvičení se potvrdilo očekávání, že budou v učebnicích celkově převažovat cvičení na fonemtické úrovni. Výraznou odchylku v tomto směru představuje učebnice *De vive voix* (metoda SGAV), ve které autoři cíleně pracují s prozodickými jevy, kdežto fonemtickým jevům se nevěnují. Vyváženě jsou fonemtické a prozodické jevy prezentovány v *Le français ENTRE NOUS*.

Typologicky se dle očekávání nejčastěji vyskytují řízená imitační cvičení. Ve všech učebnicích ale navíc figurují také cvičení zaměřená na osvojení vztahů mezi zvukovým a grafickým plánem jazyka.

Ukázalo se, že fonetická transkripce není zdaleka využívána tak frekventovaně, jak jsme očekávali, nalezneme ji v polovině analyzovaných titulů (*Učebnice franštiny na základě latiny*, *La France en direct*, omezeně v *Le français ENTRE NOUS 2* a *Adomania*). Paradoxně

hojně využívaná je v *Učebnici franštiny na základě latiny*, ale zde se setkáme s jinou sadou znaků, než obsahuje Mezinárodní fonetická abeceda.

Shrnující tabulka (viz Příloha 11) poskytuje přehled nejčastějších zaměření a typů cvičení pro jednotlivé tituly. Křížek znamená přítomnost jevu. Křížek v závorce značí okrajové zaměření na daný jev.

Pohled do vývoje didaktiky fonetiky v kombinaci s interpretací vybraných dobových učebnic nás dovedl k závěru, že ačkoliv bychom těžko některou z metod aplikovali v čisté podobě v dnešní výuce, obsahuje každá z nich řadu inspirativních přístupů a technik i pro současnou didaktiku fonetiky francouzštiny. Dva současné tituly, *Le français ENTRE NOUS* a *Adomania*, jsou příkladem toho, jak pestře lze využít jednotlivé metody v současné výuce. Navíc existuje řada doplňkových publikací věnujících se fonetice. Současný učitel má tak možnost čerpat inspiraci ze všech metodických směrů a vybírat takový obsah a techniky, které reagují na potřeby žáků.

Résumé

La maîtrise du côté sonore représente l'un des piliers de base dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, c'est surtout une prononciation correcte qui nous fait estimer que quelqu'un « parle bien français ». La maîtrise du côté sonore semble avoir le pouvoir de masquer des imperfections grammaticales. De plus, elle aide à surmonter la peur de parler en langue étrangère et contribue à l'estime de soi en général. Les faits phonétiques permettent aussi de prévenir des malentendus dans la communication et ils facilitent le développement des aptitudes langagières (surtout la compréhension et la production orale, mais aussi la compréhension écrite). Rappelons encore que la dimension sonore du français est souvent la motivation principale pour le choix du français en tant que langue étrangère. Si l'élève n'arrive pas à bien prononcer les mots, il perd facilement son goût originel d'apprendre. Et pourtant, comme nous avons pu l'observer pendant nos stages pédagogiques, le composant phonétique reste négligé dans les classes de FLE. Pourquoi un tel paradoxe ? La situation a-t-elle toujours été identique ? Pouvons-nous nous inspirer de grands courants méthodologiques du passé afin d'améliorer la situation actuelle ? Telles sont les questions auxquelles nous cherchons les réponses par l'intermédiaire d'un panorama historique et d'une analyse des manuels de FLE les plus en vue.

En comparant le français et le tchèque, nous découvrons que l'apprenant tchécophone est prédisposé à un nombre de difficultés phonétiques à cause de l'interférence entre les deux langues. Au niveau phonématique, il s'agit surtout des voyelles, vu la richesse de l'inventaire vocalique français. Un apprenant tchèque n'est pas habitué à distinguer entre les voyelles orales et nasales, arrondies et non-arrondies, fermées et ouvertes. De plus, les Tchèques n'arrivent pas souvent à réaliser l'enchaînement vocalique à la frontière des mots, où ils insèrent un coup de glotte. Le groupe des semi-consonnes n'existe pas en tchèque et il pose également des problèmes.

De nombreuses difficultés se manifestent aussi au niveau prosodique. Tandis qu'en tchèque on met l'accent sur la première syllabe du mot lexical, en français nous le trouvons sur la dernière syllabe du groupe rythmique. En ce qui concerne le rythme, mentionnons le nombre excessif des syllabes prononcées par les Tchèques, lié à la problématique des semi-consonnes et du E caduc. Quant à l'intonation, le contour intonatif tchèque assez monotone risque d'être interprété comme un manque d'intérêt.

Aux soucis cités plus haut s'ajoute le fait que la relation entre les graphèmes et les phonèmes français est plus compliquée qu'en tchèque. En français, un son peut être représenté par plusieurs graphèmes et un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes. En didactique, la maîtrise des relations entre les deux médiums peut être facilitée par l'emploi de l'alphabet phonétique international (API) où les sons et les graphies sont dans une correspondance biunivoque.

Il est utile pour un enseignant tchèque de se rendre compte de toutes ces différences. Vu que les manuels de FLE sont rarement adaptés aux besoins des apprenants tchèques, c'est la tâche de l'enseignant de choisir les exercices phonétiques convenables.

Aujourd'hui, chaque enseignant doit aussi inévitablement se poser la question de savoir quel modèle de prononciation il faut enseigner. Notre société globalisée se caractérise par une demande de comprendre une variété de dialectes, d'accents et de styles. Par conséquent, nous assistons à un affaiblissement du rôle de standard.

Ayant présenté les phénomènes phonétiques remarquables, nous pouvons retracer le rôle variable de la phonétique dans les grands courants méthodologiques.

Sous le règne de la méthode traditionnelle, dérivée de l'enseignement des langues classiques, la phonétique est marginalisée. L'enseignement privilégie des contenus grammaticaux. Pourtant, la phonétique n'est pas complètement absente, les apprenants sont menés à l'imitation de l'enseignant. Des exercices focalisés sur les relations entre les sons et les graphies apparaissent.

La méthode directe adopte une approche complètement opposée envers la phonétique, en mettant le côté sonore au centre d'intérêt. Un entraînement phonétique systématique est exigé, procédant du niveau phonématique au niveau prosodique. Nous trouvons une variété d'exercices phonétiques, y compris les descriptions de l'articulation et les schémas de la position des organes articulatoires.

Les principes de la méthode directe sont adaptés par la méthode audio-orale. À l'origine destinée à l'enseignement du cadre militaire, elle est caractérisée par des cours intensifs, par l'emploi des exercices de drill et par la correction immédiate des erreurs. Les exercices de discrimination sont fréquents. On souligne l'importance des enregistrements authentiques.

En contexte français, la méthode directe donne naissance à la SGAV (méthode structuro-globale audio visuelle). Les faits phonétiques sont intégrés autant que possible dans le processus éducatif. La priorité est accordée au sens global, d'où la présence des faits phonématiques et prosodiques. Les auteurs des manuels incorporent des schémas, des patrons rythmiques et la transcription phonétique.

L'arrivée de l'approche communicative entraîne un déclin de la phonétique en didactique. Faire passer le message devient le but principal, au détriment de la précision langagière. On souligne l'importance de la langue authentique et de la variété linguistique. Ces principes sont approfondis par l'approche actionnelle, le dernier courant méthodologique en date.

Au cours de l'évolution méthodologique, plusieurs approches non-conventionnelles ont apparu, proposant souvent des techniques intéressantes d'entraînement phonétique. Par exemple, la méthode par le silence exploite les correspondances entre les sons et les couleurs. La suggestopédie incorpore la musique de relaxation, affirmant que cette technique encourage la sensibilité phonétique.

Pour caractériser la situation actuelle, on parle souvent d'éclectisme méthodologique. Une méthode privilégiée n'existe pas, les enseignants et les auteurs des manuels choisissent des techniques de tous les courants méthodologiques, selon les besoins des élèves. Le rôle primordial de la phonétique dans l'apprentissage d'une langue étrangère est généralement reconnu par les didacticiens, mais en réalité, la composante phonétique reste souvent négligée dans les manuels de FLE et dans les classes.

L'éclectisme méthodologique implique logiquement une plus grande responsabilité de l'enseignant dans le procès éducatif. Afin d'être capable de choisir des techniques convenables, il est utile qu'il connaisse les grands courants méthodologiques. Les manuels composés en accord avec les méthodes en vogue à une époque donnée représentent une source d'inspiration puissante même pour les enseignants contemporains. Nous proposons une analyse de six manuels importants pour la didactique du FLE en nous focalisant sur le rôle de la phonétique. Nous nous posons les questions suivantes :

- Quelle est la fréquence des exercices phonétiques dans le manuel ?
- Sur quels phénomènes phonétiques se focalisent les exercices ?
- De quel type d'exercice s'agit-il ?
- La méthode utilise-t-elle l'Alphabet phonétique international (API) ?

Le premier manuel étudié, *Učebnice franštiny na základě latiny* (Skála, 1946) respecte les principes de la méthode traditionnelle. Le latin et le tchèque sont contrastés avec le français, y compris aux plans phonétique et phonologique. Nous pouvons déjà observer l'influence de la méthode audio-orale en ce que les remarques phonétiques sont assez fréquentes. Elles concernent le niveau phonématique et prosodique. Il est probable que les élèves étaient invités à répéter les mots et les phrases après l'enseignant. De plus, nous trouvons toute une section consacrée aux relations entre les graphèmes et les phonèmes. Occasionnellement, la transcription phonétique est proposée.

Le titre du manuel *La France en direct* (J. et G. Capelle, 1969) indique son inclination pour la méthode directe. Il reflète bien l'époque où la phonétique était au cœur de la pratique pédagogique. Les exercices phonétiques parcourent le manuel et le cahier d'exercices. Dès le début, les deux niveaux, phonématique et prosodique, sont travaillés. Nous trouvons une variété d'exercices phonétiques, dont les exercices visualisés sont les plus fréquents. Le manuel contient des schémas de la position des organes articulatoires et indique les contours intonatifs ainsi que les groupes rythmiques. Les dialogues d'introduction sont transcrits en API.

De Vive voix (M.-T. Moget, P. Neveu, 1975), quant à lui, suit les principes de la méthode SGAV. La phonétique est enseignée implicitement et systématiquement dans chaque leçon. Les faits phonémiques et prosodiques sont présentés parallèlement. Le dialogue d'introduction sert de point de départ pour des exercices d'imitation et de transformation. L'API n'est pas utilisée.

Archipel (J. Courtillon, S. Rillard, 1982) est le premier manuel de FLE à adopter l'approche communicative. La marginalisation de la composante phonétique est évidente. Les quelques exercices phonétiques se focalisent surtout sur l'intonation à travers l'imitation ou des activités ludiques. L'API n'est pas utilisé.

Les manuels contemporains abandonnent la perspective mono-méthodique pour profiter des pratiques de tous les grands courants méthodologiques. C'est aussi le cas de *Le français ENTRE NOUS* (Nováková, Kolmanová, Geffroy-Konšťacký, Táborská, 2009, 2010). L'entraînement phonétique se passe d'abord d'une façon implicite (première partie), puis explicite (deuxième partie). Les exercices phonétiques sont fréquents (nous les trouvons dans chaque leçon). Le niveau phonémique (surtout les voyelles) et prosodiques (surtout l'intonation) sont travaillés ensemble dès le début, le choix des phénomènes respecte les besoins des élèves tchèques. Nous trouvons notamment des exercices d'imitation et des activités ludiques (comptines, chansons, jeux). Dans le cahier d'exercices et dans la deuxième partie du manuel, on met l'accent sur les relations entre les sons et les graphies. L'API n'est utilisé que dans la deuxième partie pour transcrire les phonèmes explicitement présentés.

Le dernier manuel analysé, *Adomania* (Brillant, Erlich, Himbert, 2016), incarne aussi la tendance éclectique, tout en privilégiant l'approche actionnelle. Chaque leçon contient au moins deux sections explicitement consacrées à la phonétique. Les faits phonémiques prédominent, la plupart des exercices étant focalisés sur les voyelles. Nous trouvons pourtant des exercices où l'accent est mis sur la prosodie, surtout sur le débit et l'intonation. Quant au type, ce sont les exercices de discrimination qui prévalent, mais les exercices d'imitation, les exercices visualisés et ludiques sont aussi fréquents. L'API est employé pour transcrire les phonèmes étudiés dans les sections phonétiques.

Le panorama historique et l'analyse des manuels de l'époque permettent de voir que, loin d'être applicable dans son intégralité, chacun des grands courants méthodologiques contient des principes et des techniques qui restent valides pour la didactique de la phonétique de FLE contemporaine et représentent donc une source d'inspiration pour les enseignants. Nous proposons la liste d'éléments d'inspiration suivante :

Méthode traditionnelle

- La comparaison de la langue cible et de la langue maternelle permet de prévoir des faits phonétiques potentiellement difficiles. Vu le petit nombre des manuels de FLE de provenance tchèque, c'est le professeur qui est responsable de cette tâche.
- Étant donné l'écart entre les graphies et les phonies françaises, le travail sur ces relations est souvent nécessaire. La dictée peut aider à maîtriser ces relations.

Méthode directe

- L'exigence de la formation des professeurs en matière phonétique reste actuelle. En effet, les enseignants ne sont pas souvent suffisamment compétents pour se sentir à l'aise en enseignant la phonétique.
- Les supports visuels (contours intonatifs, position des organes articulatoires, division des groupes rythmiques) aident certains élèves à acquérir une prononciation correcte.
- L'emploi de l'API facilite la maîtrise des relations entre phonèmes et graphèmes, tout en favorisant l'autonomie de l'élève.

Méthode audio-orale et SGAV

- L'élimination de la graphie au début de l'apprentissage facilite la perception auditive et l'acquisition d'une prononciation correcte.
- Il est nécessaire de travailler les deux niveaux, phonémique et prosodique, dès le début de l'apprentissage.
- L'auto-correction et la correction des élèves entre eux est désirable.
- Les exercices de drill peuvent être efficaces, pourvu que leur emploi soit proportionné.

Approche communicative

- La variété des activités et leur adaptation aux besoins des élèves sont bienvenues.
- Il faut sensibiliser les élèves à des accents, dialectes et styles différents et authentiques.

Approches non-conventionnelles

- En fonction des styles d'apprentissage des élèves, l'emploi du mouvement, de la musique ou des couleurs peut faciliter l'entraînement phonétique.

En conclusion, aucun des courants méthodologiques ne peut être considéré comme complètement vieilli dans l'optique de la didactique de la phonétique. Au contraire, nous pouvons voir que surtout lors la domination de la méthode directe et de ses dérivés (méthode audio-orale et SGAV), la phonétique occupait une place prépondérante dans la didactique et ce fait se reflétait dans les manuels d'époque qui restent inspirants pour la didactique de la phonétique de FLE contemporaine.

Zdroje

Bibliografie

ABRY, Dominique a Julie VELDEMAN-ABRY. *La phonétique. Audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International, 2007.

ASTESANO, Corine. *Rythme et Accentuation en français : invariance et variabilité stylistique*. Paris: L'Harmattan, 2001.

CUQ, Jean-Pierre a Isabelle GRUCA. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Univ. de Grenoble, 2006.

DOHALSKÁ, Marie a Oľga SCHULZOVÁ. *Fonetika francouzštiny*. Vyd. 3., rozš. Praha: Karolinum, 2008.

DUBĚDA, Tomáš. *La prosodie du français et du tchèque: Vue contrastive et implications didactiques*. In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015.

FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003.

GALAZZI, Enrica. *Du locuteur natif à l'étranger expert: Quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée?* In: *Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile a Johannes S. BOURDAGES. *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International, 1998.

IVAN, Mihaela a Carmen AVRAM. *De vive voix*. Žurnál Dialogos 14/2006.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International, 1987.

LÉON, Pierre R.. *Phonétisme et prononciations du français: avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*. Paris: Nathan, 1992.

MARTINET, André. *Graphie et phonie : esquisse d'une convergence ; revue Des lettres et des sons*, n°7, 1992.

NOVÁKOVÁ, Sylva: *La phonétique en cours de FLE: L'actualité tchèque*. In: Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015.

PALKOVÁ, Zdena. *Fonetika a fonologie češtiny*. Praha : Karolinum, 1997.

PATERNOSTRO, Roberto. *L'intonation des jeunes en région parisienne : aspects phonétiques et sociolinguistiques, implications didactiques*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2014.

PEI, Mario. *The story of language*. Philadelphia: Mentor Book, 1960.

PELLEGRINO, François, COUPÉ Christophe a Egidio MARISCO. *Les langues du Monde : un même débit d'information* . V žurnálu Pour la Science, říjen 2012.

RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROMPORTL, Milan. *Základy fonetiky*. 2. vyd., (v SPN 1.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

TRUBETSKOY, Nikolai Sergeevich. *Principles of phonology*. Berkeley: University of California Press, 1969.

VYCHOPŇOVÁ, Kateřina. *La phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les méthodes de FLE*. In: Didactique de la phonétique et phonétique en didactique du FLE. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2015.

WIOLAND, François. *La vie sociale des sons du français*. Paris: Harmattan, 2005.

WIOLAND, François. *Prononcer les mots du français: des sons et des rythmes*. Paris: Hachette, 1991.

Sitografie:

BILLIÈRES, Michel. *Les pauses, leur importance dans la production de la parole*. Au son du FLE, 2016. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z: <http://www.verbotonale-phonetique.com/pauses-importance-production-parole/>

JACQUIN, Marianne. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues étrangères*. Canada Education. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z: <http://www.cea-ace.ca/fr/education-canada/article/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-%C3%A9trang%C3%A8res>

MIJON, Philippe. *Les dialogues d'Archipel*, 2010. FLE Philippe Mijon. Konzultováno 20.1. 2017. Dostupné z : <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/dialogues-darchipel/>

MORAZ, Myriam., PRIKHODKINE, Alexei. *Phonétique et approche actionnelle*. In: A contrario, 2011/1. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z <https://www.cairn.info/revue-a-contrario-2011-1-page-99.htm>.

ROMARY, Georgette. *Présentation de méthodes d'apprentissage du français*. In: Langue française, 1970/8. Konzultováno 27.1. 2017. Dostupné z: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5533

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Překlad: Ivanová, Jaroslava., Lenochová Alena., Linková, Jana., Šimáčková Šárka. Council of Europe, 2001.

SUQUET, Petra. *Nový pravopis ve francouzštině*. PedF MUNI, 2014. Konzultováno 6. 2. 2017. Dostupné z <http://educoland.muni.cz/francouzsky-jazyk-a-literatura/novinky-z-oboru/novy-pravopis-ve-francouzstine/>

The Top Tens – hlasování o nejlépe znějícím jazyce. Konzultováno 2. 11. 2016. Dostupné z: <http://www.thetoptens.com/best-sounding-languages/>

Analyzované učebnice a doplňkové publikace

ABRY, Dominique a Marie-Laure CHALARON. *Les 500 exercices de phonétique*. Paris: Hachette, 2009.

CAPELLE, Janine a Guy CAPELLE. *La France en direct. Cahier d'exercices*. Paris: Librairie Hachette, 1972.

CAPELLE, Janine a Guy CAPELLE. *La France en direct. Livre du professeur*. Paris: Librairie Hachette, 1972.

CAPELLE, Janine a Guy CAPELLE. *La France en direct*. Paris: Librairie Hachette, 1972.

CIDLINA, Tomáš. *Francouzská výslovnost: [jak pracují mluvidla, zvláštnosti ve výslovnosti, cvičení s klíčem]*. Brno: Computer Press, 2008.

COURTILLON, Janine a RAILLARD, Sabine. *Archipel 1. Cahier d'exercices*. CREDIF: Paris: Didier, 1982.

COURTILLON, Janine a RAILLARD, Sabine. *Archipel 1. Livre du professeur*. CREDIF: Paris: Didier, 1982.

COURTILLON, Janine a RAILLARD, Sabine. *Archipel 1*. CREDIF: Paris: Didier, 1982.

CHARLIAC, Lucile a Annie-Claude MOTRON. *Phonétique progressive du français avec 600 exercices*. Paris: CLE International, 1998.

JANEŠOVÁ, Jarmila. *Praktický kurs francouzské výslovnosti*. Voznice: Leda, 1995.

KAMOUN Chanèze a Delphine RIPAUD. *Phonétique essentielle du français*. Paris: Didier, 2016.

KANEMAN-POUGATCH, Massia a Elisabeth GUIMBRETIÈRE. *Plaisir des sons: enseignement des sons du français*. Paris: Alliance française, 1989.

MARTINIE, Bruno a WACHS, Sandrine. *Phonétique en dialogues*. Paris: CLE International, 2006.

MOGET, Marie-Therèse a Pierre NEVEU. *De vive voix*. CREDIF:Paris: Didier, 1975.

MOGET, Marie-Therèse a Pierre NEVEU. *De vive voix. Exercices de réemploi*. CREDIF:Paris: Didier, 1975.

MOGET, Marie-Therèse a Pierre NEVEU. *De vive voix. Livret du professeur*. CREDIF:Paris: Didier, 1975.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 1*. Plzeň: Fraus, 2009.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 2*. Plzeň: Fraus, 2010.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 1. Pracovní sešit*. Plzeň: Fraus, 2009.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 2. Pracovní sešit*. Plzeň: Fraus, 2010.

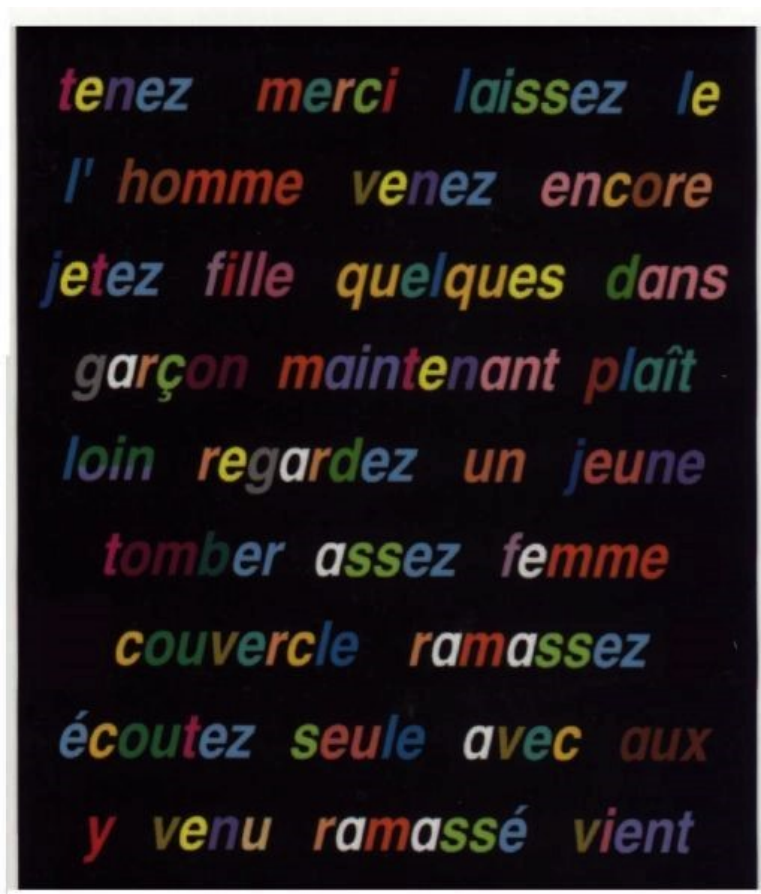
NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 1. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2009.

NOVÁKOVÁ, Sylva, KOLMANOVÁ Jana, GEFFROY-KONŠTACKÝ Daniele a Jana TÁBORSKÁ. *Le français ENTRE NOUS 2. Příručka učitele*. Plzeň: Fraus, 2010.

SKÁLA, Karel a Rudolf SOUKUP. *Učebnice franštiny na základě latiny*. Praha: Kvasnička a Hampl, 1946. Velké učebnice světových jazyků.

Přílohy

Příloha 1: Výslovnostní tabule (tichá metoda)



Příloha 2: Učebnice franštiny na základě latiny

Avšak ve franštině je ještě jiný velmi důležitý rozdíl, kterého nebylo v klasické latině a kterého nemáme také v češtině.

Tak na př. nalzáme ve francouzských slovech *la selle* (čti seł) sedlo (lat. *sella*, am) a *café* (čti kafe) káva stejně hlásku *e*, avšak ve slově *café* je *e* zavřené (e), ve slově *selle* je *e* otevřené (e̞). — Rozdíl mezi *e* zavřeným a *e* otevřeným spočívá v tom, že při vyslovování *e* zavřeného přiblížíme jazyk více ku patru, t. j. k horní části úst, a ústa přivřeme, takže zuby jsou téměř sevřeny; kdežto při vyslovování *e* otevřeného jazyk více oddálíme od patra a ústa hodně otevřeme. K správné výslovnosti nás nejlépe povede toto praktické pravidlo: při *e* otevřeném nastavíme ústa na *a* a vyslovíme *e*; při *e* zavřeném nastavíme ústa na *i* a vyslovíme *e*.

Příloha 5: Archipel

exercices intonatifs

**EXERCICE 1
EXCLAMATION**

- Bonjour!
- Salut!
- Bravo!
- Merci!
- Oui!
- D'accord!

**EXERCICE 2
INTERROGATION**

- Vous habitez Paris?
- Vous n'avez pas vu Jacques?
- Vous fumez?
- C'est pour moi?
- Tu as le téléphone?

**EXERCICE 5
ORDRE**


- Ne quittez pas!
- Ne coupez pas!
- Ne fumez pas tant!
- Ne me laissez pas seule!
- Ne parlez pas tant!
- Ne regardez pas cette «idiotie»!
- Ne me demandez pas ça!

**EXERCICE 7
INTERROGATION**

- Je pourrais vous poser quelques questions?
- Est-ce que je peux vous poser quelques questions?
- Vous travaillez en banlieue?
- Où est-ce que vous travaillez?

Příloha 6: Le français ENTRE NOUS – úvodní lekce



4 a) Poslouchej krátké ukázky různých jazyků. Dokážeš je určit?
 b) Mezi ukázkami je i francouzština. Podle čeho tento jazyk poznáš?



Příloha 7: Le français ENTRE NOUS (2. díl)

? **Ça sonne bien français !** [i] [y]

Observez, écoutez et répétez.

Le son [i]	Graphie	
Tu as fini ? Merci.	i	
Allo, c'est mamie ?	ie	
Il va dans les Pyrénées ?	y	
Le son [y]	Graphie	
Salut, tu prends le bus ?	u	

8 **D'abord écoutez, puis lisez.**


1. — Salut, ça va, Luc ?
 — Ça va, merci. Je vais nager à la piscine avec Suzanne et Cécile.
2. Lundi, j'ai voulu passer chez mamie, mais je n'ai pas pu.
3. Nadine, tu as vu ? La jupe de Julie est jolie !

Příloha 8: Adomania – strategie učení

APPRENDRE À APPRENDRE

25 Écoute et choisis une méthode pour prononcer les sons [b] et [v].

- 1 Bababababababa ; vavavavavava ; bibibibibibi ; vivivivivivi ; bubububububu ; vuvuvuvuvuvu.
- 2 Bien. Va bien. Barbara va bien. Barbara va vraiment bien. La vie de Barbara va vraiment bien.
- 3 Vous avez le beau livre bleu de Bastien ? Vous avez le beau livre bleu de Bastien ? Vous avez le beau livre bleu de Bastien ?




Pour bien prononcer de nouveaux sons : choisis ta méthode !

Příloha 9: Adomania – užití barev

123 Le verbe *pouvoir*

Je peux	Nous pouvons
Tu peux	Vous pouvez
Il/Elle/On peut	Ils/Elles peuvent

 *Pouvoir* + infinitif : Je **peux acheter** sur Internet. / Je **ne peux pas acheter** sur Internet.

► n° 9 p. 85

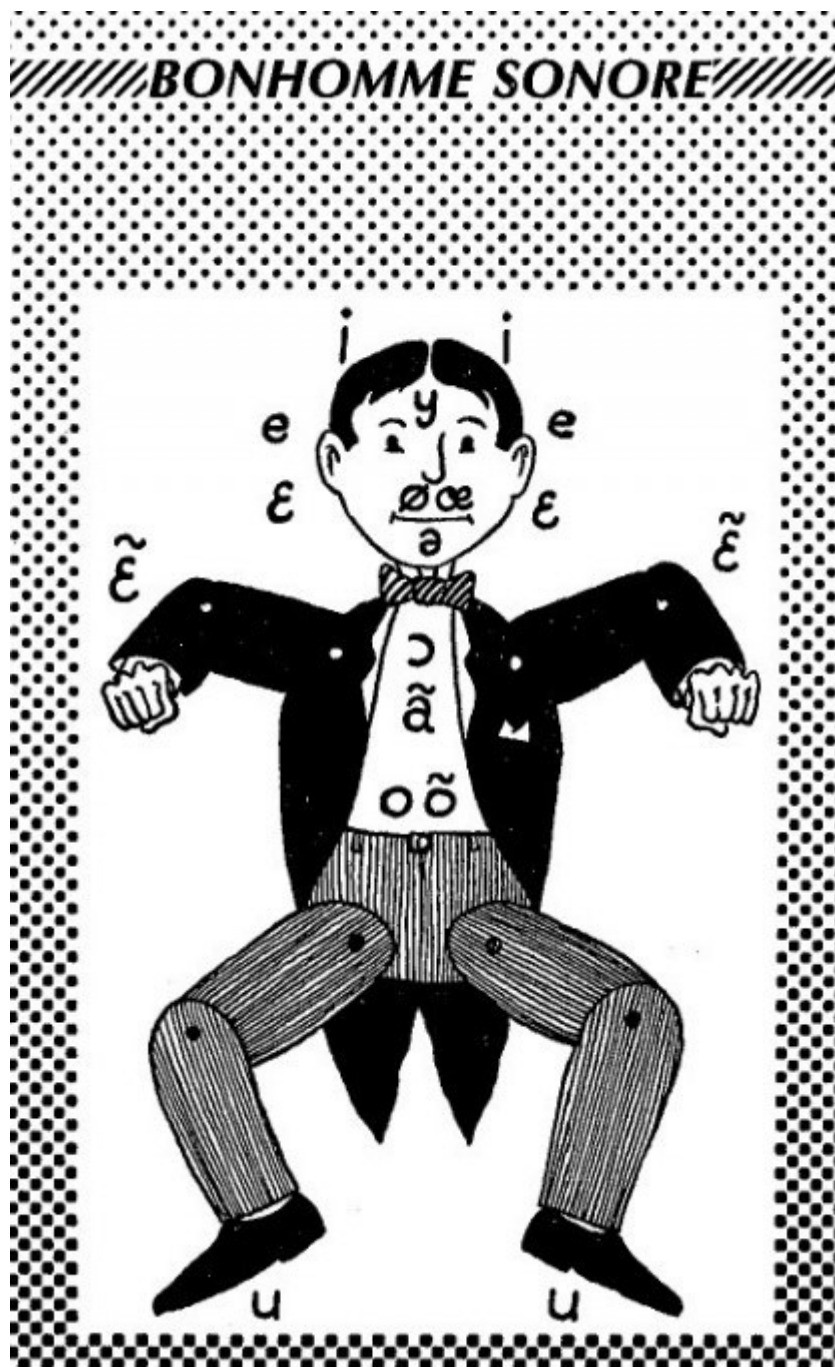
PHONÉTIQUE 124

Écoute le verbe *pouvoir* puis associe.

a. je peux	1. « eu » se prononce comme dans « neuf »
b. tu peux	
c. il/elle/on peut	2. « eu » se prononce comme dans « deux »
d. ils/elles peuvent	

► n° 10 p. 85

Příloha 10: Le plaisir des sons



Seznam příloh

Příloha 1: Výslovnostní tabule (tichá metoda)	84
Příloha 2: Učebnice franštiny na základě latiny	84
Příloha 3: La France en direct.....	85
Příloha 4: De vive voix	85
Příloha 5: Archipel.....	86
Příloha 6: Le français ENTRE NOUS – úvodní lekce	86
Příloha 7: Le français ENTRE NOUS (2. díl).....	86
Příloha 8: Adomania – strategie učení.....	87
Příloha 9: Adomania – užití barev	87
Příloha 10: Le plaisir des sons	88
Příloha 11: Tabulka výsledků	89

Podrobné tabulky s přehledy fonetických cvičení v učebnicích Le français ENTRE NOUS a Adomania tvoří samostatnou přílohu této práce.