

Édition SAUF©

Janvier 2012 Volume 3 Numéro 1

Méthodes et méthodologies de l'enseignement du FLE, FLM, FLS, FOS (méthodologies traditionnelles, centrales, humanistes, innovantes, éclectisme)

ISSN 1337-9283

DIDACTIQUE DU FLE DANS LES PAYS SLAVES



Publiée en coopération avec

FIPF Fédération internationale des professeurs de français à Paris, France ; OEP Observatoire européen du plurilinguisme à Paris, France ; SUF Association tchèque des professeurs de français à Prague, République tchèque ; ABPF Association belge des professeurs de français à Bruxelles, Belgique ; ASPF Association slovène des professeurs de français à Ljubljana, Slovénie ; PROF-EUROPE Association polonaise des professeurs de français, Pologne ; PLEJADA Association académique des romanistes, Pologne ; MGOGI Institut Moskovsky Gossoudarstvenny Oblastnoy Goumanyarny, Russie ; Association Europe des Langues et des Cultures en Pologne.

Dans ce volume :

Méthodes et méthodologies de l'enseignement du FLE, FLM, FLS, FOS (méthodologies traditionnelles, centrales, humanistes, innovantes, éclectisme)

Méthodes et méthodologies II

ARTICLES

Évolution des manuels de FLE quant à l'authenticité des documents – de l'approche communicative à l'approche actionnelle
LAH Meta

La facette « Histoire de l'Art » en FLE : L'instrument pédagogique du jeu dans la formation des maîtres et élèves tel que pratiqué à l'université de Tübingen – conditions, possibilités et exemples
SOULAS de RUSSEL Dominique-Jean M.

Zastúpenie projektového vyučovania v cudzojazyčnej výučbe – klady a zápory
ŠVARBOVÁ Eva

Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie
BÍROVÁ Jana

ABSTRACTS

Comité scientifique

Président : *J.-P. CUQ*, Université Sophia Antipolis, Nice, France

E. BARANOVÁ, Université Matej Bel, Banská Bystrica, Slovaquie ; *C. TREMBLAY*, Observatoire européen du plurilinguisme ; *M. FENCLOVÁ*, Université de Plzeň, République tchèque ; *E. SAVÉLIÉVA*, Institut Moskovsky Gossoudarstvenny Oblastnoy Goumanyarny, Russie ; *G. JETCHEV*, Université de Sophia St. Clément d'Ohrid, Bulgarie ; *S. LAZAREVSKA*, Université Sts. Cyril et Méthodius, Skopje, Macédoine ; *A. BONDARENCO*, Université d'Etat de Moldova, Chisinau, Moldova ; *T. TOMASZKIEWICZ*, Université Adam Mickiewicz Poznań, Pologne.

Comité de rédaction

H. DLESKOVÁ, République tchèque ; *J. LEFÈVRE*, Belgique ; *J. BUBÁKOVÁ*, Université catholique Ružomberok, Slovaquie ; *R. KLIMEK-KOWALSKA*, Alliance française Katowice, Pologne ; *M. PIOTROWSKA-SKRZYPEK*, Institut de Formation des Enseignants de Langues Vivantes (NKJO) de Bydgoszcz, Pologne ; *E. ŠVARBOVÁ*, Université Constantin le Philosophe de Nitra, Slovaquie ; *J. OVEN*, Université de Ljubljana, Slovénie ; *P. SCHALLER*, Ambassade de France.

Rédacteur en chef : *J. BÍROVÁ*, Université Constantin le Philosophe, Nitra, Slovaquie.

Didactique du FLE dans les pays slaves : revue scientifique internationale enregistrée au Ministère de la culture slovaque sous le numéro EV48/08 ; ISSN 1337-9283

© SAUF Slovenská asociácia učiteľov francúzštiny – Association slovaque des professeurs de français

SAUF, P.O.BOX 33, 94911 Nitra, Slovaquie

Téléphone : 00421907522655

Mail : sauf(at)sauf.sk, jbirova(at)yahoo.fr

Revue en ligne : www.sauf.sk/cadifleslaves.html

Achévé d'imprimer par FORPRESS, s.r.o., Potravínárska 6, 949 01 Nitra en janvier 2012 avec le soutien de l'Ambassade de France en Slovaquie.

Les numéros parus

Vol.1 N. 1 Cahiers Prononciation

Vol.1 N. 2 Cahiers Grammaire

Vol.1 N. 3 Cahiers Orthographe

Vol.1 N. 4 Cahiers Lexique

Vol.2 N. 1 Cahiers Littérature enfantine

Vol.2 N. 2 Cahiers Littérature et comment l'enseigner

Vol.2 N. 3 Cahiers Enseigner l'interculturel

Vol.3 N. 1 Méthodes et méthodologies de l'enseignement du FLE, FLM, FLS, FOS (méthodologies traditionnelles, centrales, humanistes, innovantes, éclectisme)

La prochaine thématique

Vol.3 N. 2 Méthodes et méthodologies de l'enseignement du FLE, FLM, FLS, FOS (méthodologies traditionnelles, centrales, humanistes, innovantes, éclectisme) II

Appel à communications

Les articles scientifiques, les comptes-rendus, les critiques des livres ou leurs résumés, les fiches pédagogiques ou autres types de publications sont appelés à être publiés dans le prochain numéro.

Les délais de soumission d'articles sont en décembre et au début de janvier (pour le numéro de janvier) et en août et septembre (pour le numéro d'octobre).

Les professeurs de tous les pays du monde entier peuvent proposer leurs articles, toutefois les articles proposés par les professeurs slaves qui enseignent le FLE dans leur pays pourraient porter sur les aspects particuliers interlingues français-langue slave. Pour le format de la communication, veuillez consulter le dernier numéro paru. Notez bien que chaque article soumis doit être accompagné d'un résumé et de mots-clés en français ou dans la langue slave et d'un résumé en anglais. Une riche banque de références bibliographiques et des citations dans le texte sont vivement demandées.

L'auteur reçoit le numéro de la revue sous forme papier dans laquelle il a contribué. Tous les numéros parus sont également gratuitement affichés sur la page web de notre site.

www.sauf.sk/cadifleslaves.html

Nous recrutons les candidats d'autres pays slaves pour participer à ce projet en tant que membre de l'un des comités. Pour plus amples informations je suis à votre disposition : [sauf\(at\)sauf.sk](mailto:sauf(at)sauf.sk).

SOMMAIRE

ARTICLES

- Évolution des manuels de FLE quant à l'authenticité des documents – de l'approche communicative à l'approche actionnelle*
LAH Meta 2
- La facette « Histoire de l'Art » en FLE : L'instrument pédagogique du jeu dans la formation des maîtres et élèves tel que pratiqué à l'université de Tübingen – conditions, possibilités et exemples*
SOULAS de RUSSEL Dominique-Jean M. 10
- Zastúpenie projektového vyučovania v cudzojazyčnej výučbe – klady a zápory*
ŠVARBOVÁ Eva 25
- Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie*
BÍROVÁ Jana 33
- ABSTRACTS 48

Évolution des manuels de FLE quant à l'authenticité des documents – de l'approche communicative à l'approche actionnelle

Meta LAH

Résumé

Les « documents authentiques » entrent dans l'apprentissage du Français langue étrangère dans les années 1970 du 20^{ème} siècle. On associe généralement leur apparition à celle de l'approche communicative. L'article se propose de passer en revue le choix des textes écrits dans les manuels de FLE appartenant aussi bien à l'approche communicative qu'à l'approche actionnelle pour ensuite les analyser en se référant au critère de l'authenticité.

Mots clés

manuels de FLE, documents authentiques, textes, approche communicative, approche actionnelle

Introduction et présentation du problème

Les documents authentiques entrent en didactique du FLE dans les années 1970. On associe généralement l'apparition du document authentique à celle de l'approche communicative, mais, comme le soulignent Cuq et Gruca, leur entrée en classe de langue est liée au niveau 2 de la méthodologie SGAV qui « propose d'unir étroitement l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et de concilier ces nouvelles options avec les principes audiovisuels mis en oeuvre pour l'acquisition des rudiments authentiques. Le support à privilégier serait le document authentique ; d'autant plus qu'il permet un contact direct avec la langue réelle dans un contexte réel » (2002 : 243). En parlant du développement des méthodologies, il faut sans aucun doute mentionner les deux institutions qui ont joué un grand rôle dans l'introduction de l'authentique en classe de langue – le Crédif et le BELC. F. Debyser (1979 : 80-81) se souvient qu'au commencement, le BELC était plus favorable à l'utilisation de documents authentiques que le Crédif ; les chercheurs de ce dernier mettaient en garde contre une utilisation excessive qui pourrait mener à un « culte du document authentique » et à un déchiffrement mécanique des textes.

Qui dit « authentique », dit « un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Cuq, 2003 : 29). Le but principal de l'introduction de l'authentique en classe de langue était sans doute de stimuler la motivation; rien ne peut motiver davantage que le fait de savoir qu'on apprend pour agir dans des situations réelles de la vie quotidienne. Selon Kawecki, il s'agit pour l'apprenant aussi d'une démarche heuristique : « Donner régulièrement à l'étudiant la possibilité de s'entraîner à utiliser l'inconnu est une compétence essentielle, une démarche heuristique, qui donnera confiance à l'apprenant en situation réelle et l'équipera d'un outil indispensable à sa progression professionnelle ou intellectuelle.» (2004 : 31).

Que se passe-t-il avec les documents authentiques aujourd'hui ? Vu le progrès technologique et l'expansion des médias, on s'attendrait au fait qu'il soient omniprésents et qu'ils soient surtout plus présents dans les manuels, ceux-ci représentant l'outil pédagogique de base. Pour voir quelle est la place des

documents authentiques dans les manuels, nous avons analysé les textes dans les manuels les plus utilisés dans le contexte slovène. Nous avons commencé par Le nouveau sans frontières (paru pour la première fois en 1988), puis passé en revue Panorama (paru en 1996) et Campus (paru en 2002) pour terminer avec Rond point (2004) et Agenda (2011). Selon les guides pédagogiques et les descriptions des manuels, les trois premières méthodes analysées relèvent de l'approche communicative et les deux dernières se déclarent de l'approche actionnelle.

Prenant en compte le fait qu'avec l'expansion des médias les documents authentiques sont aujourd'hui à portée de main, nous avons supposé que les documents authentiques seraient plus présents dans les manuels les plus récents.

Définition du document authentique, petit parcours historique

Lewkowicz (1996 : 166) constate qu'outre le fait que l'expression « documents authentiques » a une connotation positive, il n'y a pas de vrai consensus sur la définition. La plupart des auteurs insiste sur le fait qu'il s'agit de documents n'étant pas produits dans des buts pédagogiques. La définition du Dictionnaire de didactique du français est, par exemple, « la caractérisation d' *authentique*, en didactique des langues, est généralement associée à *document* et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (Cuq, 2003 : 29). Tagliante (1994 : 37) se rapproche de cette définition : « la définition la plus courante du document *authentique* de quelque nature qu'il soit (écrit, oral, visuel ou audiovisuel) est qu'il s'agit d'un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques ». Nous trouvons des définitions semblables chez Grellet (1981 : 8), Germain (2001 : 207) ainsi que Cuq et Gruca (2002: 391).

Il est clair que la meilleure chose à faire en classe de langue serait de prendre les documents authentiques tels quels et ne pas les modifier. Malheureusement, cela ne serait possible que dans un monde idéal. Pour utiliser des documents authentiques, il faut d'abord en ressentir le besoin et en avoir envie. De plus, il est nécessaire de posséder certains savoirs pour pouvoir utiliser au mieux ce type de documents. À ce propos, Lemeunier-Quéré nous met en garde:

« L'enseignement du FLE ou du FLS, en France et à l'étranger, nous l'apprend, en dehors du fait que le *tout authentique* ne peut être réservé qu'à un très petit nombre d'enseignants (véritablement formés, expérimentés, motivés, recrutés par des institutions ouvertes à l'innovation, souvent bien payés et médiatiquement choyés en termes de sources à exploiter), tout document parce qu'il est authentique ne mérite pas, pour autant, de faire son entrée en classe¹ » (Lemeunier-Quéré, 2006 : 2). Il faut aussi être conscients du fait que si la situation de communication n'est plus celle de départ et donc authentique, le document change de cap. Morlat rappelle que « tout document authentique ne reste pas longtemps authentique quand il n'est plus lié à la situation qui l'a vu naître » (2009 : 3) et Bouchard (2009) l'illustre avec l'exemple suivant : «... on n'écoute pas de la même manière une émission de radio chez soi au

¹ Ne s'agit-il pas ici d'une sorte d'exclusivité ? Peut-on conditionner ou même interdire l'utilisation du « tout authentique » ? Quel est le dommage qui pourrait être fait par un enseignant « pas assez formé » ?

petit déjeuner et un extrait de celle-ci en classe avec des élèves quinze jours plus tard. »

La question qui se pose est, bien sûr, jusqu'à quel point on peut modifier un document authentique pour qu'il reste encore perçu comme tel et acceptable ? Si on reformule la question – y a-t-il de véritables² documents authentiques et d'autres qui ne le sont pas ? Ce qui va sans doute changer en classe de langue, c'est la situation de communication qui ne sera plus celle d'origine. Mais quels sont les changements qu'on peut se permettre d'entreprendre tout en étant encore en mesure de dire que le document que nous proposons est un document authentique ? Il semblerait que le point de vue ait changé dans l'approche actionnelle par rapport à celui dans l'approche communicative et qu'au fil des ans on soit devenu moins sévère.

En 1981, dans les premières années de l'ère communicative, F. Grellet écrit que l'authenticité présuppose l'utilisation du document tel quel et qu'on devrait présenter un article de journal en gardant sa forme originale avec les mêmes lettres, titres et photos qui l'accompagnent. Selon elle, les textes adaptés dans les manuels deviennent plus difficiles pour les apprenants, puisque les photos et la mise en page contribuent à une meilleure compréhension du texte (Grellet, 1981: 8). Dix-sept ans plus tard, on peut remarquer un changement de point de vue ; Urquhart et Weir disent notamment : « Pendant longtemps, on était d'accord que les textes utilisés pour l'enseignement et l'évaluation devaient être authentiques, même si l'utilisation de ces textes était plus une question de bon sens que – comme au début – presque un dogme missionnaire. Certains pensent que, pour évaluer une population hétérogène, l'utilisation des documents *tout à fait authentiques* n'est plus nécessaire. » (1998 : 141). De même, dans les Recommandations pour l'utilisation du document authentique en classe de M. Lemeunier-Quéry (article paru en 2004), il ressort clairement qu'il ne s'agit plus du document authentique tel qu'il était pensé dans les premières années de l'approche communicative ; il faut « retaper le texte et l'annoter si nécessaire, (...) modifier le texte si nécessaire : en l'amputant,(...) et en le simplifiant » (2004 : 29).

On peut trouver dans la littérature une autre expression qu'il faudrait clarifier; les documents *semi-authentiques*. Malheureusement, on ne sait pas exactement à quel type de documents se rapporte cette expression. S'agit-il de documents adaptés et donc à moitié authentiques (comme le propose Lemeunier-Quéry, voir ci-dessus) ou de documents pédagogiques, fabriqués à la manière des documents authentiques qu'on trouve souvent dans les manuels de langue ?

Il nous reste finalement une dernière question : les textes littéraires entrent-ils dans la catégorie des documents authentiques ou faudrait-il les traiter à part ? Si on adopte la définition selon laquelle le document authentique est un document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques, on peut sans aucun doute dire que les textes littéraires appartiennent à la catégorie des documents authentiques. Pourtant, les

² Paradis et Vercollier parlent, par exemple, de la chanson contemporaine française et québécoise, comme d'un « véritable document authentique » (2010).

textes littéraires sont rarement perçus comme tels. Dans l'enquête menée parmi les enseignants internautes, publiée dans *Le français dans le monde*, B. Lesage dit: « Tout ce qui est authentique n'est pas forcément bon à exploiter. La notion d'authentique a pu avoir des effets néfastes sur le document littéraire qui est devenu l'exclu. » (Demari, 2004 : 33). Le même doute est exprimé dans l'enquête³ faite auprès des enseignants slovènes de français; plus de la moitié des interrogés dit qu'ils

« emploient moins de textes littéraires à cause d'une plus grande exploitation de documents authentiques ».

L'authenticité des textes dans les manuels de FLE – de l'approche communicative à l'approche actionnelle

Notre corpus était constitué de textes provenant des manuels suivants :

- Le nouveau sans frontières (1988)
- Panorama (1996)
- Campus (2002)
- Rond point (2004)
- Agenda (2011)

couvrant ainsi les vingt-trois dernières années avec des manuels utilisant aussi bien l'approche communicative que l'approche actionnelle.

Tous les manuels choisis, sauf le dernier, qui est paru très récemment, étaient (ou le sont encore) les plus utilisés dans le contexte slovène.

Nous avons inclus dans notre corpus les textes figurant dans le livre de l'élève et le cahier d'exercices des manuels cités. Il s'agit notamment de tous les textes pour lesquels les auteurs des manuels ont consacré au moins une partie de la consigne à la lecture (« Lisez le texte », dans Agenda souvent : « Je lis le texte. »). Les textes ont servi de déclencheurs à différents types d'activités : compréhension écrite, objectifs culturels, parfois aussi découverte de règles grammaticales.

Nous n'avons pas pris en compte les textes qui apparaissent au début de chaque unité et servent à introduire et à sensibiliser l'apprenant. Ces textes sont tous fabriqués et figurent dans les manuels plus anciens. Ils ont été remplacés pour la plupart par des photos dans les manuels plus récents.

Tenant compte de la définition du document authentique - « document qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques », nous ne voyons aucun obstacle à compter les textes littéraires parmi les documents authentiques.

Pour l'analyse, nous avons réparti les textes dans les catégories suivantes:

- Textes authentiques (A) : textes écrits à d'autres fins, employés tels quels dans les manuels, avec citation de la source;

³ Enquête réalisée au sein de la recherche doctorale, datant de la même année que celle effectuée par Demari (2004).

- Textes adaptés (Ad) : textes adaptés d'après des textes authentiques, suivis de la citation « d'après... »;
- Textes qu'on qualifierait de prime abord et surtout en tenant compte de leur aspect visuel comme authentiques, mais sans citation de la source (?A) : horaires de train, affiches, recettes de cuisine, ...
- Textes dont on ne peut pas déterminer l'authenticité, probablement des textes pédagogiques, écrits spécialement pour les manuels (?).

L'analyse de 310 textes a donné les résultats suivants:

	Total	?	?A	Ad	A
Le Nouveau sans frontières	28	24	3	0	1
Le nouveau sans frontières, cahier d'exercices	38	17	8	0	13
Panorama	52	39	6	1	6
Panorama, cahier d'exercices	23	16	2	0	5
Campus	48	37	6	1	4
Campus, cahier d'exercices	11	7	3	0	1
Rond point	35	14	21	0	0
Rond point, cahier d'exercices	21	2	19	0	0
Agenda	35	8	27	0	0
Agenda, cahier d'exercices	19	19	0	0	0

On peut constater que le nombre de textes que nous avons pu inclure est légèrement plus important dans les manuels plus anciens, (Le nouveau sans frontières - 66 textes analysés, Panorama 75 textes analysés – contre les 56 textes de Rond point et 54 textes d'Agenda). Ce fait est facile à expliquer et à comprendre ; dans les manuels plus récents, on varie beaucoup plus les types de supports utilisés ; outre les textes, on utilise aussi beaucoup plus d'images, de supports audio et vidéo, ce qui est possible grâce au développement de la technologie.

Les résultats de l'analyse sont - peut-être - surprenants ; on peut constater qu'il y a dans tous les manuels un nombre très restreint de textes authentiques (textes avec indication de la source) et que le plus grand nombre de textes authentiques apparaît dans la méthode la plus ancienne (le Nouveau sans frontières). Dans les manuels, il n'y a pratiquement pas de textes adaptés (« d'après »).

Le genre de textes utilisés varie sensiblement dans les manuels appartenant à l'approche communicative et ceux incluant l'approche actionnelle. Le nouveau sans frontières contient beaucoup de textes littéraires, de niveau adéquat aux exigences des apprenants et non adaptés. Les textes littéraires ne figurent pas du tout dans les

manuels plus récents. Les deux dernières méthodes, Rond point et Agenda introduisent des documents qui paraissent authentiques, mais ne le sont probablement pas. Il s'agit d'une bonne imitation de l'authentique ; par exemple la publicité pour Dartorama (Agenda : 65) ou le programme télévisé Téléciné (Agenda : 86). Parfois, les auteurs du manuel Agenda ne citent pas la source, mais terminent le texte avec

« pour en savoir plus » et ajoutent l'adresse d'un site Internet (qui existe effectivement).

Il y a une autre remarque à faire à propos d'Agenda : même s'il s'agit de la même catégorie de documents (textes apparemment authentiques, mais sans citation de la source), les textes dans le cahier d'exercices paraissent moins authentiques que ceux dans le livre. Il s'agit pour la plupart de textes très courts (sauf l'interview à la page 82 et l'article à la page 92). L'impression est sans doute due aussi à l'aspect visuel et à la présentation.

En guise de conclusion

L'analyse des manuels à travers le temps nous montre qu'il y a plus de documents parfaitement authentiques dans les manuels plus anciens. Les documents authentiques et adaptés disparaissent des manuels actuels et sont remplacés par des documents fabriqués. Il faut pourtant admettre que les documents authentiques (écrits et oraux) imitent bien les documents authentiques et sont préparés avec soin.

La (non) utilisation de documents authentiques est, entre autres, sans doute liée à la question des droits d'auteurs, ceux-ci étant beaucoup plus respectés qu'il y a quelques décennies.

Mais n'est-il pas paradoxal que dans le monde, devenu un village global, où tout est à notre portée et où le choix de documents authentiques est infiniment plus grand qu'il y a quelques décennies, le « tout authentique » disparaisse des manuels ? Même si les apprenants ne sont pas spécialistes en didactique, la citation de la source en bas des textes pourrait davantage les motiver et donner plus de validité aux manuels. Il serait très intéressant de voir comment les apprenants perçoivent le choix des documents dans les manuels.⁴ Et les enseignants de langues ont-ils suffisamment de temps (et sont-ils assez motivés) pour chercher de vrais documents authentiques en dehors des manuels ? Peut-être le choix des documents ne leur semble-t-il pas important.

Quant on parle des manuels de FLE actuels, on pourrait donc vraiment souligner l'« authenticité inauthentique » (Séoud, cité dans Morlat, 2009 : 3). Il se peut qu'on accorde trop d'importance au tout authentique et que l'« apparemment authentique » suffise. Le contexte n'est plus authentique en classe de langue et on pourrait être d'accord avec G. Zarate qui dit :

⁴ Dans la recherche de Lewkowicz (1997), les apprenants n'ont pas fait de distinctions entre les documents authentiques et les documents pédagogiques oraux.

« La notion d'authentique comme celle de naturel est un artifice. » (ibid : 3). En tout cas, la question des documents authentiques dans les manuels de langue étrangère (et en classe de langue en général) serait encore à revoir et des recherches plus approfondies devraient être menées dans ce domaine.

Références bibliographiques et sitographiques

BOUCHARD, R.: *Documents authentiques oraux et transposition didactique*, HAL – archives ouvertes, <http://hal.archives-ouvertes.fr>, 2009, consulté le 10 novembre 2011.

BOYER, H., BUTZBACH-RIVERA, M., PENDANX, M.: *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1990.

CUQ, J.-P. (ed.): *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2002.

DEBYSER, F.: *La découverte du parlé grâce au document sonore*. In : Le français dans le monde, N° 145, pp. 80-81, 1979. ISSN 0015-9395.

DEMARI, J.-C.: « Authentique », *mode d'emploi*. In: Le français dans le monde, N° 331, pp. 32-33, 2004, ISSN 0015-9395.

GERMAIN, C. : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 2001.

GRELLET, F.: *Developping Reading Skills*. Cambridge : CUP, 1981.

KAWECKI, R.: *De l'utilité des documents authentiques*. In: Le français dans le monde, N° 331, pp. 31-32, 2004, ISSN 0015-9395.

LAH, M.: *Le type et l'authenticité du texte et leur influence sur la compréhension*. In: Linguistica XLIV, pp. 89-104, 2004, ISSN 0024-3922.

LAH, M.: *Avstična besedila pri pouku francoščine kot tujega jezika*. In: Vestnik za tuje jezike, 2/1-2, pp. 207-224, 2010, ISSN 1855-8453.

LEMEUNIER-QUÉRÉ, M.: *Créer du matériel didactique*. In: Le français dans le monde, N° 331, pp. 29-30, 2004. ISSN 0015-9395.

LEMEUNIER-QUÉRÉ, M.: *Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat*. www.franparler.org/dossiers/lemeunier_quere2006.htm, consulté le 10 octobre 2012.

LEMEUNIER, V.: *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. www.franparler.org/dossiers/lemeunier2006.htm, consulté le 20 septembre 2012.

LEWKOWICZ, J. A.: *Authentic for whom? Does authenticity really matter?* In: Huhta, A. et al.: *Current Developments and Alternatives in Language Assessment – proceedings of LTRC*, pp. 164-184. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 1997.

MORLAT, J.-M.: *La problématique du document authentique dans le cadre du programme de langue B du Baccaularéat International*, 2009, www.edufle.net/La-problematique-du-document.html, consulté le 30 septembre 2012.

PARADIS, S. – VERCOLIER, G.: *La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ?* In: Synergies Canada N° 2, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/>, 2010, consulté le 30 novembre 2011.

TAGLIANTE, C. : *La classe de langue*. Paris : CLE International, 1994.

URQUHART, S., WEIR, C.: *Reading in a second language: process, product and practice*. Londres, New York: Longman, 1998.

Manuels analysés

BAGLIETO, D., GIRARDEAU, B. MISTICHELLI, M.: *Agenda 1*. Paris: Hachette, 2011.

BAGLIETO, D., GIRARDEAU, B. MISTICHELLI, M.: *Agenda 1, cahier d'activités*. Paris: Hachette, 2011.

DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M. et M.: *Le nouveau sans frontières 1*, Paris: CLE International, 1998.

DOMINIQUE, P., GIRARDET, J., VERDELHAN, M. et M.: *Le nouveau sans frontières 1, cahier d'exercices*. Paris: CLE International, 1988.

GIRARDET, J., CRIDLIG, J.-M.: *Panorama 1*. Paris: CLE International, 2000.

GIRARDET, J., CRIDLIG, J.-M.: *Panorama 1, cahier d'exercices*. Paris: CLE International, 1996.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J.: *Campus 1*. Paris: CLE international, 2002.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J.: *Campus 1, cahier d'exercices*. Paris: CLE international, 2002.

LABASCOULE, J., LAUSE, C., ROYER, C.: *Rond point 1*. Barcelone : Difusión/PUG, 2004.

LABASCOULE, J., LIRIA, M., RODRIGUEZ, R., ROYER, C.: *Rond point 1 – cahier d'exercices*. Barcelone : Difusión/PUG, 2004.

Mots : 3229 mots

Signes : 20557 signes

Meta Lah

Maître de conférences

Faculté des lettres, Université de Ljubljana, Slovénie

meta.lah@guest.arnes.si

La facette « Histoire de l'Art » en FLE : L'instrument pédagogique du jeu dans la formation des maîtres et élèves tel que pratiqué à l'université de Tübingen – conditions, possibilités et exemples

Dominique-Jean M. SOULAS de RUSSEL

Résumé

Des connaissances artistiques constituent un élément important de toute culture se rapportant à une langue étrangère donnée. Les cours de formation utilisent une pédagogie tirant sa dynamique notamment des jeux de rôles. Ses participants sont, tour à tour, professeurs et élèves et s'adonnent à des jeux participatifs après une courte initiation au domaine artistique. Les futurs enseignants de FLE de lycée peuvent ainsi plus tard emprunter la même voie pour initier leurs élèves aux Beaux-Arts français et à leur contexte. L'esthétique expérimentale de G. Fechner (1801-87) propose six indications facilitant la mise sur pieds d'un tel enseignement ludique, particulièrement en guidant le choix du matériel qui lui sert de base. L'abondance des œuvres d'Art produites en France nourrit à l'infini les jeux incitateurs de l'apprentissage de la civilisation française et, partant, de sa langue.

Mots-clés

Arts, jeu de rôles, civilisation, FLE, pédagogie, Fechner, lycée

Introduction

Les Arts comptent parmi les éléments objectifs qui constituent et caractérisent une « Civilisation ». Cette composante comporte bien sûr des dimensions esthétiques, mais aussi philosophiques, éthiques et historiques. Et pourtant, elle est rarement intégrée dans les cours universitaires de formation des maîtres en langues étrangères en Allemagne – et ce pays n'est, à cet égard, pas une exception – bien que ceux-ci poursuivent aussi l'objectif de présenter les cultures s'y rapportant. Les programmes-cadres de l'enseignement supérieur n'oublient certes pas, dans leurs recommandations générales, de mentionner rapidement la facette « Histoire de l'Art », mais les établissements universitaires ne la mettent en œuvre que de manière sporadique et exceptionnelle.⁵ Cela conduit à ce que le linguiste-pédagogue n'est, en conséquence, que rarement familiarisé avec la matière et n'est pas à l'aise pour l'enseigner à ses élèves. Il en va tout autrement pour les autres domaines « classiques » de la Civilisation que sont la politique, l'économie et, de manière générale, la culture de la quotidienneté. La compétence socio- et interculturelle qui a été récemment intégrée ne change que peu à cet état de fait. Ainsi, sauf si l'ancien étudiant devenu enseignant s'est donné la peine de compléter sa formation, en prenant notamment des cours dans les facultés et les écoles supérieures attachées aux beaux-Arts ou encore dans ceux proposés par les Instituts Français ou à l'Alliance Française⁶, il ne disposera guère d'expérience pédagogique vécue, utilisable pour mettre sur pieds une composante artistique dans ses cours de FLE.

⁵ Badstüner-Kizik, C. (1998). Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. In Convivium-GJP, p. 341-362

⁶ Soulas de Russel, D. (1980). L'Alliance Française. In : Lebende Sprachen (Langenscheidt), 4, p. 169 ss.

Et pourtant, les enseignants-linguistes peuvent sans problème y parvenir. Nous présentons ici l'effort fourni à l'université de Tübingen ainsi que les résultats auxquels il a abouti en FLE, qui rend opérationnel l'objectif de *permettre aux futurs enseignants de français (en Allemagne) d'acquérir puis de transmettre, de manière notamment ludique, des connaissances artistiques afférentes à la matière « civilisation française »*. Comme il va être exposé ci-après, la clef, le moyen et le vecteur de cette opération ont pu être trouvés dans les méthodes de la pédagogie active, qui combine ici les ressources de la didactique de groupe et de celle du jeu. Cet article, en évitant de partir dans les considérations théoriques bien connues qui les sous-tendent, a pour objet de présenter concrètement les potentialités, les moyens et les conditions pédagogiques de l'expérience, telle qu'elle est pratiquée dans le séminaire de formation de Tübingen depuis 2004 avec un succès vérifié, afin d'apporter une contribution aux réflexions ayant pour objet cette facette particulière de l'enseignement de la civilisation en FLE.

Cadre de la recherche et de l'expérience

Comme dans la majorité des États européens, les professeurs des lycées ne sont, en Allemagne, pas recrutés par concours, mais formés et sélectionnés dans les universités (premier examen d'Etat et, après un an et demi de stage intégrant une composante pédagogique, second examen d'Etat). C'est dans ce cadre, modularisé en fonction des critères de Bologne, que prend place l'enseignement – ci-après « séminaire », qui correspond, dans le système français, à un mélange de cours et de travaux dirigés – dont il sera ici question.

La création du séminaire « France, mère des Arts... » au sein du Département des Études Romanes de l'université de Tübingen procéda, en 2004, du désir de *transmettre aux futurs enseignants de français langue étrangère des connaissances dans le domaine artistique pour les inciter à utiliser et à intégrer cette dimension culturelle dans leurs cours de lycée*. La matière générale qui sert de cadre à ce programme est celle de la « Civilisation française » et le niveau choisi celui du Second Cycle, situé après l'acquisition des connaissances de base en ce domaine (politique, économie et histoire principalement). L'intitulé du séminaire de deux heures hebdomadaires institué en conséquence fait écho à l'importance primordiale que J. du Bellay attribuait aux Arts dans son fameux « hit parade » poétique de la culture française.⁷

Le but formateur poursuivi par cet enseignement est double. Le Séminaire « France, mère des Arts... » a pour premier objectif d'au moins initier les futurs enseignants à l'Histoire de l'Art français (et francophone). Dans un second temps, et c'est ce point nous développerons, il s'agit de transmettre aux futurs enseignants des lycées allemands le bagage proprement pédagogique les habilitant à gagner leurs futurs élèves à la matière artistique française (et francophone). Les lignes-force ont pu être trouvées parmi les concepts proposés par l'esthétique expérimentale. Par leur clarté et l'immédiateté de leur application, ceux-ci se sont en effet montrés particulièrement indiqués pour aider les pédagogues à organiser les pans de leurs futurs cours ayant trait à l'Art, qui seront également présentés à l'aide de jeux, ainsi que de leur

⁷ Cf. Romanisches Seminar der Eberhard Karls Universität (2012). Lehrveranstaltungen, p. 33, Tübingen.

faciliter le choix des matériels qu'ils pourront proposer à leurs élèves de français pour les inciter à développer de cette manière dynamique et inhabituelle leurs connaissances extralinguistiques et linguistiques. L'indicateur pédagogique de réussite est bien sûr, tant au niveau du Séminaire que, plus tard, quand l'étudiant sera devenu enseignant de FLE, l'impact sur l'auditoire sur les plans - concomitants au cours - de sa concentration comme de sa motivation à participer et sur celui, vérifiable ultérieurement, de son intégration des données à transmettre. L'indice de réussite du Séminaire de Tübingen est, quant à lui, quantitativement mesuré par les chiffres documentant la pratique et la fréquence de la composante artistique dans l'enseignement des anciens participants devenus professeurs de lycée (cf. *in fine*).

À l'université de Tübingen, cette initiation est pratiquée de manière participative et laisse aux étudiants, bientôt enseignants dans les lycées et écoles professionnelles, le libre choix du thème (œuvre à commenter, biographie d'artiste, présentation d'une œuvre complète, d'une période, d'un mouvement ou d'une école) qu'ils souhaitent approfondir par leurs recherches personnelles. La consigne donnée au participant est de produire un exposé, un exercice ludique s'y rapportant et, ensuite, un travail récapitulatif. Le professeur qui les encadre fait précéder cette phase de travail personnel d'un cours d'introduction générale à la matière artistique française et, en général, de la francophonie. Nous pratiquons donc, en l'occurrence, une combinaison des modèles didactiques référentiels qu'est celui de la transmission de connaissance et de la construction en utilisant celui du jeu de rôles (cf. *infra*).

Actuellement, les attentions objectives du séminaire sont plus spécialement concentrées – mais de manière non-exclusive – sur la période de 1860 à nos jours. Jusqu'à maintenant, les étudiants ont particulièrement travaillé l'activité picturale et les biographies d'artistes de la période impressionniste, mais également bien traité des mouvements postérieurs, de la sculpture et de l'architecture. Les exposés-jeux qu'ils proposent à la suite de l'introduction professorale⁸ se doivent, bien sûr, d'être abondamment illustrés et surtout contenir un exercice pédagogique auxquels les autres étudiants, tels des lycéens qu'ils étaient encore il y a en moyenne trois années, prennent activement part. Pour garantir la qualité de discussions interdisciplinaires (principalement sur les relations peinture-langage et sur les décodages de l'*implicite* civilisationnel) véritablement formatrices, le nombre des participants est limité à vingt-cinq. En application stricte du principe d'*immersion*, le français est la langue exclusive d'enseignement, celle des exercices pédagogiques et de rédaction des écrits étudiants. Ces rapports, épais de quinze à trente pages selon les thèmes, que remettent les apprenants-« professeurs » quinze jours après leur prestation, sont conservés aussi bien à Tübingen que classés dans les collections de la *Maison d'Artistes de Véretz*, institution tourangelles⁹ qui soutient cette initiative originale de France et y permet la consultation des études par le public concerné (étudiants et pédagogues principalement). La collection d'ores et déjà constituée, riche et variée, jouit auprès de celui-ci d'une bonne réputation

8 Constituée selon la manière syncrétique magistralement illustrée en FLE par ROVENSKÁ, Z. (1997), *Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*, p. 43-44, Kežmarok.

⁹ Sise au 5, rue des Guéridons, F - 37270 Véretz (Tél. 0033 2 47 50 30 55) et décrite dans le *site électronique* de la ville.

À Tübingen, cette formation active connaît un constant succès et a survécu aux nombreuses abrogations consécutives au « processus de Bologne » qui a bouleversé l'université allemande, forcée de s'éloigner des idéaux humboldtiens. Placé au début de la phase finale du cursus de formation, le séminaire conduit le participant à considérer l'Art comme partie intégrante de son futur enseignement, ce qui contribuera à promouvoir cette matière sinon peu pratiquée dans la formation de ses lycéens et favorisera, notamment, des coopérations avec ses futurs collègues d'Arts plastiques comme l'organisation d'excursions artistiques.

Motifs et modèle¹⁰ du « double jeu » du séminaire de formation à l'université.

L'apprenti formateur va participer activement à deux jeux de rôles. En effet, l'étudiant sera tour à tour professeur et lycéen. Cette double option ludique a été élue comme méthode pédagogique en conséquence du constat renouvelé des limites intrinsèques à la pédagogie universitaire classique, pour la compléter. D'une part, sans bien sûr exclure l'enseignement *ex cathedra*, force est de constater qu'il n'est pas réaliste de penser pouvoir ainsi initier, mener l'étudiant à saisir la matière de l'histoire de l'Art français dans sa totalité. La « civilisation » n'est malheureusement, à côté des matières principales de sa formation universitaire que sont la littérature et la linguistique, accréditée que d'un nombre trop limité d'heures pour le permettre. En moyenne, elles ne sont que de 90 minutes hebdomadaires, pendant lesquelles les autres domaines constitutifs de la « Civilisation » doivent également être traités. D'autre part, les travaux dirigés, constitués majoritairement de la succession de présentations estudiantines, n'ont qu'un impact, bien qu'indubitablement actif, trop partiel dans la formation globale. L'apprenti-enseignant, et c'est une malheureuse constante de la pratique universitaire, ne se concentre vraiment que sur « son » sujet, « son » thème et ne conservera au mieux qu'un souvenir flou de ceux traités par ses camarades. Enfin, la compréhension de l'Art plastique – comme de la musique – fait intensément appel à la sensibilité extra-intellectuelle, qu'il est extrêmement difficile de véritablement susciter dans ces deux cadres classiques. Une authentique confrontation avec l'Art nécessite une activité et une ouverture spontanées. Mais comment peut-on alors motiver l'étudiant afin de le disposer au mieux à « apprendre l'art et *par* l'art », le guider pour l'habilitier – et si possible l'enthousiasmer – à intégrer la matière artistique dans son futur enseignement ?

Au terme des réflexions tenant compte de ces multiples attentes, le modèle de Tübingen s'est constitué de manière empirique autour d'un compromis, qui combine une phase préliminaire d'enseignement magistral (cf. *supra*) à l'exercice concret des apprenants, ceux-ci étant toutefois beaucoup plus impliqués que dans les T.D. habituels grâce à l'utilisation pédagogique du modèle ludique. L'implication personnelle de l'apprenant moyen à travers des exercices d'application laissant un espace libre à ses initiatives aboutit à ce que les notions acquises par ce mode le sont plus durablement et avec moins d'efforts que par les voies textuelles classiques. C'est ainsi que l'on constate que même les sujets les plus réticents, sinon inactifs ou

¹⁰ Le terme qui fut, dans la phase (2002-2004) qui comportait encore un côté expérimental, était alors à comprendre comme « modélisation » ; depuis, il s'agit d'un véritable guide d'action bien rôdé.

perturbants, peuvent se mettre soudain à s'investir, à s'ouvrir et, en fin de compte, à acquérir les notions-cibles de l'enseignement. D'une manière générale, le professeur de lycée ne pratique le jeu que de manière exceptionnelle, car cela présuppose de lourdes phases préparatoires et, avec ses règles hors-programme, exige une forte attention tout en réservant de constantes et éprouvantes « surprises ». Mais l'enseignement des langues étrangères représente à cet égard une relative exception en comparaison à celui des autres matières : le jeu y trouve traditionnellement une plus fréquente utilisation, notamment pour l'apprentissage et l'activation du vocabulaire, l'application de règles grammaticales etc. De plus, l'utilisation d'images explicatives, d'illustrations et de représentations graphiques y est habituelle.¹¹ Voilà un contexte favorable à notre introduction ludique au profit de l'aspect artistique de la Civilisation, ceci d'autant plus qu'elle a ici une indication substantielle : la sensibilité individuelle dont se nourrit l'Art est éminemment mise à contribution dans et par l'engagement que tout jeu met en œuvre. La constatation vaut aussi bien à l'égard de l'étudiant lui-même qu'à celui de ses futurs élèves. La voie du jeu est donc à la fois empruntée de manière personnelle (initiation à la matière) par le participant au séminaire et retenue, puis pratiquée par lui comme futur mode d'enseignement. Ainsi qu'il a été indiqué plus haut, le jeu en tant module de fonctionnement pédagogique universitaire, tel qu'il a été retenu pour le séminaire « France, mère des Arts... », est à deux « étages » :

– L'étudiant joue au *professeur de lycée*

Les consignes de ce premier jeu de rôles sont pour lui transparentes : il doit considérer et traiter ses camarades comme ses (futurs) élèves et, sans concession aucune, se comporter comme tel. Chargé du cours de français dans une classe de second cycle, il lui présente donc un sujet relatif à l'histoire de l'Art. Après un exposé (toile commentée, biographie d'artiste, présentation d'une œuvre complète, d'une période, d'un mouvement ou d'une école) qui se doit de soigner particulièrement sa clarté pédagogique et qui implique – ce qui est sinon exclu dans le déroulement d'un T.D. classique – la possibilité d'interrogations, d'interruptions et de retours en arrière, il animera un jeu d'application. Il le conçoit de fond en comble, le mène du début à la fin et présente une première évaluation (qui servira de mouture à son rapport écrit final). Celle-ci est enrichie par un débat, mené juste après le « cours » et son jeu, auquel participent l'« enseignant », les « lycéens » et le responsable du Séminaire. Ces échanges avec leurs éclairages complémentaires portent notamment sur la méthode telle qu'elle fut appliquée, avec ses forces et ses faiblesses et débouche sur des souhaits (« élèves ») et des recommandations (vrai professeur), dont profitent les participants pour leurs interventions à venir. L'effet « boule de neige » qui en résulte conduit, touche par touche, à la constitution d'un catalogue pédagogique très complet au terme du Séminaire, dont il fournit la conclusion pratique.

– L'étudiant joue au *lycéen*

¹¹ Constatation développée comme base de départ par Marc Charpentier (en Allemagne et pour l'Allemand Langue Étrangère in (1993) Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern, in Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache, renforcé par Ronald, G. (2000). Bildende Kunst im DaF-Unterricht, in Deutsch als Fremdsprache 371, p.37-40).

Quand il n'a pas ce rôle de professeur, le participant au séminaire joue celui d'élève. Il se voit interrogé spontanément, noté, invité à participer activement à des jeux certes divertissants mais qui lui permettent de contrôler lui-même, d'acquérir ou de consolider des notions présentées par son « enseignant ». Ce rôle n'est pas de composition : il n'y a pas si longtemps que l'apprenant était lui-même lycéen ; les réflexes et comportements de celui-ci sont encore intacts et rapidement réactivés...

Les participants au séminaire se montrent, en tant que futurs pédagogues de FLE, très motivés à pratiquer ces deux exercices : ils sont attentifs, s'engagent jusqu'à oublier le cadre formel de l'université et se lancent dans les ferventes discussions que savent inspirer les réflexions sur l'Art. L'expérience qui est alors la leur nourrit leurs réflexions sur leur future mission et les conduit considérer les « deux côtés de la barrière » d'une manière qui leur est nouvelle, car ils passent d'un rôle à l'autre pour éclairer une même action pédagogique. Cette activité vient en apport des formations théoriques qu'a effectué l'apprenant en science de la pédagogie. L'étudiant allemand salue d'autant plus cet exercice qu'il estime que la préparation pratique des futurs professeurs de lycée en la matière de la pédagogie appliquée du *français langue étrangère* pourrait être davantage développée, en sus de l'introduction récente d'un stage pratique et en attendant que les efforts dans ce domaine régulièrement annoncés deviennent réalité malgré l'actuelle étroitesse budgétaire.¹²

Sur le terrain, l'exercice ludique consécutif à l'exposé de l'apprenant professeur peut prendre, en exemple de l'activité de groupe qu'il met en œuvre, la forme suivante :

Des reproductions de tableaux sont disposées pèle-mêle sur le sol ; il s'agit, pour les élèves-joueurs, de les attribuer à des artistes, de les classer selon des périodes ou des mouvements¹³, de les dater etc. Deux ou plusieurs groupes s'affrontent tour à tour, cumulant des points ; l'ambiance est joyeuse et passionnée, les attentions captivées ; d'autres essayent de retrouver au plus près le titre des toiles qui leur sont soumises anonymement... Mais quelles sont les conditions (organisation des cours, choix des matériels) qui peuvent bien permettre une telle motivation pour ce jeu d'apprentissage de l'Art ?

Les conditions de succès du « double jeu » de rôles, illustrés par des exemples choisis

La théorie actionnelle en FLE avec les attentes et critères qui sont les siens ont, après une recherche parmi les modèles envisageables, conduit à choisir d'exploiter des moyens énoncés par l'*esthétique expérimentale* notamment développée par le chercheur allemand Gustave Fechner (1801-1887). Elle propose en effet au pédagogue six principes, particulièrement clairs et faciles à saisir, à même de lui faciliter notablement la tâche, qui est d'inciter ses élèves à développer d'une manière dynamique leurs connaissances, puis de les intégrer en participant aux jeux qui les mettent en œuvre. Ces principes directeurs, qui ont recours à la perception et à

¹² Il en va différemment pour les professeurs des collèges et des écoles, dont les structures de formation comportent des phases de mises en pratique beaucoup plus conséquentes.

¹³ P.ex., à la suite d'un exposé traitant ce sujet : Quels sont, parmi tous ces tableaux (œuvres mêlées de Delacroix, d'Ingres, de Gérôme, de Cabanel, de Courbet et de Monet), ceux que vous considérez comme « académiques » ?

l'analyse de situations réelles, sont de nature à permettre aux pédagogues de rassembler un maximum de chances de leur côté. Comme indiqué ci-dessus, la présente partie a pour objet de présenter avec précision et sérieux les bases de la démarche pédagogique ; cela implique des explications circonstanciées qui, illustrées d'exemples concrets, conduisent à des développements systémiques relativement abondants.

Fechner, en réalité physicien et (études interrompues en 1822) médecin, est aujourd'hui considéré comme philosophe et psychologue¹⁴ parce qu'il dépassa ses matières d'origine pour développer ses réflexions dans les directions de l'anthropologie, de la philosophie et de la psychologie, toutes particulièrement prisées des pédagogues. La facette de son œuvre qui est la plus intéressante pour le propos qui nous concerne est celle de la *psychophysique*, matière dont il est le fondateur¹⁵. Elle s'attache, de fait, à l'étude du rapport actif entre le corps et l'esprit, ainsi qu'entre l'objet et sa perception, en somme à saisir ce qui nous séduit (durablement et, ce qui nous intéresse ici plus spécialement, constructivement) dans une œuvre d'Art et pourquoi. L'idée fondamentale de ce qui constitue l'esthétique expérimentale est que, chez le « spectateur de l'œuvre d'Art », le moteur de la disposition à l'apprécier, donc à se la remémorer avec ses messages accompagnateurs, est le plaisir et la joie ressentie lors de sa contemplation. Voilà qui est à même de sous-tendre dynamiquement et avec efficacité les jeux du séminaire et, plus tard, les cours des enseignants de FLE, car Fechner s'attache directement à saisir ce qui séduit universellement dans l'Art et conduit à nous motiver, ce qui peut donc être décrit comme la recherche causale de la satisfaction esthétique.¹⁶

De ces travaux résulte tout d'abord, pour le pédagogue-linguiste désireux d'intégrer l'art dans la facette civilisationnelle de son enseignement (que celui-ci soit l'exercice du séminaire ou, plus tard, sa mission professionnelle au lycée), la recommandation fondamentale de tout mettre en œuvre pour que les « images artistiques » soient appréhendées *par en bas* et de manière inductive, à partir de ces objets eux-mêmes. Concrètement, cela implique de découvrir par exemple une toile sans commencer – méthode classique, déductive et *par en haut* – par une description globale ou par une introduction biographico-stylistique. Le motif de cette attitude est que le cheminement inductif suit les voies de la perception sensorielle, qui est le langage même choisi par le peintre ou le sculpteur, désireux d'impressionner et de séduire directement par son œuvre seule, pour délivrer son message. En empruntant à son tour ce canal affectif, supra-linguistique l'observateur (pour nous l'apprenant) a donc la possibilité d'établir une connexion intersensorielle directe, immédiate et spontanée avec le créateur. Au contraire, la déduction intellectualise l'art (avec sa verbalisation linguistique experte) et érige des barrages érudits ainsi que des sensibilités formalisées plus ou moins externes et artificielles entre l'observateur

¹⁴ Au moins en France, où il a été très largement reçu après ses travaux avec J.-B. Biot et L.-J. Thiénaud.

¹⁵ Cf. Dupéron (2000).

¹⁶ Nous nous appuyons, dans les développements qui suivent, sur son ouvrage fondamental *Vorschule...* (1876), dont les citations, traduites par l'auteur, sont toutes issues.

« averti » et l'objet.¹⁷ Elle comporte le risque de troubler, de faire manquer au moins une partie des ressources stimulantes que ce dernier contient. La démarche déductive filtre et aliène la perception sensorielle, l'observateur accostant l'œuvre avec des idées plus ou moins préconçues. « Un tableau n'est pas un rébus, mais une proposition à saisir » : ce principe est pour l'observateur, ici pour l'élève (joué ou réel), un gage de liberté. C'est en soi un élément didactique que notre système moderne de formation tend généralement à réhabiliter, car il conduit à la créativité et à l'adaptabilité des jeunes apprenants, ce qui les arme pour mieux affronter (compétence socioculturelle) les changements culturels et sociaux aussi intenses qu'imprévisibles qui les attendent.

Les futurs enseignants de FLE du séminaire retiennent de cette première idée que leurs apprenants – et, pour commencer, leurs camarades jouant les lycéens – sont à placer de manière directe et sans préparation devant l'image artistique, de manière à ce que leurs réactions collectées puissent servir de base, après une éventuelle phase réflexive, à traiter authentiquement un thème didactique en français. Les questions utilisables pour ce faire sont adressées, soit individuellement, soit à des groupes (qui peuvent être attachés à traiter plus particulièrement tel ou tel aspect), et consistent à identifier ce qui plaît, ce qui dérange, le message perçu, les comparaisons avec d'autres images etc. Voilà qui permet aussi, que cela soit signalé au passage, en plus de la large ouverture à des réflexions concernant la Civilisation au-delà des Arts, l'activation aisée du vocabulaire, son extension improvisée, l'exercice spontané de la formulation et de la grammaire.

Voici un exemple concret d'application de la première idée : l'étudiant(e) / l'enseignant(e) de FLE présente *in abrupto* la toile « Déjeuner des canotiers », qui va, dans un premier temps, être spontanément commentée en français par les auditeurs, dont l'attention, dans un second, sera canalisée au moyen de questions (du style : « que fait la femme située au milieu du tableau ?), pour, dans un troisième temps, parvenir à des éclaircissements explicatifs (p. ex. biographiques, comme « c'est l'amie du peintre, qui... », mais aussi esthétiques et techniques) et, enfin, élargir le tout sur l'œuvre globale de Renoir, ce qui peut être suivi d'un éventuel élargissement à celle de son fils cinéaste¹⁸. Un autre jeu imaginable peut consister à mettre deux ou plusieurs groupes en concurrence, qui argumentent, toujours en langue française et selon leurs moyens, la question-thème « En quoi peut-on dire que c'est un tableau impressionniste, ou réfuter cette qualification ? » face à un jury, composé lui aussi de participants. Plus simplement, il est possible de distribuer des points aux premiers qui répondent à des questions de contrôle du type « Qui est l'homme au chapeau haut-de-forme ? » (Éphrussi) ; « Que fait l'ami de Renoir sur le tableau ? » (Lestringuez) ; « Où se trouve Caillebotte et qui était-il ? » (en arrière-plan, le peintre-collectionneur aisé).

Mais l'*expérience esthétique* selon la philosophie fechnérienne propose cinq autres éléments pouvant servir à mieux concevoir, agencer et conduire l'opération de l'ouverture par les Arts plastiques auprès de jeunes apprenants menés par le « jeu »

¹⁷ De manière caractéristique, Monet est considéré comme impressionniste, alors que lui-même ne s'est jamais compris comme tel.

¹⁸ On peut, à ce tout particulier égard, recommander l'analyse comparative d'une scène choisie de ... « La règle du jeu » ! : taille du plan, perspective de l'observateur, éclairage de la scène, gestes et mimiques reproduites.

pédagogique. Les Fechnériens se gardent pour autant de tout dogmatisme et ne considèrent leurs recommandations aucunement comme des « principes », mais plutôt comme des sources d'inspiration, des pistes dont le pédagogue peut disposer et aménager en fonction de son projet pédagogique-ludique particulier. Les principales peuvent être énumérés ci-après :

- Le concept du « seuil esthétique ».

Fechner l'exprimait en postulant « pour qu'on s'y intéresse, un objet artistique doit être remarquable par sa force et/ou sa qualité ». Par « force », il exposait que l'on doit ici comprendre la tension qui résulte du contraste entre deux ou plusieurs *stimuli*, par exemple entre des tonalités de couleurs ou entre des formes de dynamiques différentes. Le pédagogue doit rester conscient de ce que ce seuil est, chez ses élèves, fonction directe de leur culture et de leur expérience. Plus ce *seuil* est élevé, plus le stimulus doit être fort. D'autre part (« qualité »), plus l'observateur est capable de percevoir comme de travailler la complexité, plus forte est sa demande en la matière. Ce dernier se lassera sinon très vite d'objets qu'il ressentira comme simplistes. Chez les apprenants, le stimulus est donc très différent selon la classe d'âge et le cursus. Ces concepts de *force*, de *qualité* et de *seuil* doivent impérativement guider le choix des œuvres à présenter en fonction du public ciblé. A cet égard, le pédagogue sera amené à choisir, pour son exercice au séminaire avec des « élèves » universitaires plus mûrs et cultivés, d'autres objets que ceux qu'il utilisera lorsqu'il sera réellement devenu professeur au lycée. Pour le premier type de public – comme celui des classes de terminale –, certains tableaux élaborés de Matisse, du type du violoniste à la fenêtre (que l'on peut, en un premier mouvement, présenter en l'amputant de son instrument pour démontrer la valeur centrale de ce motif) sont recommandables. Au contraire, la présentation des derniers travaux de ce peintre à des classes plus jeunes permet d'aboutir à la réalisation ludique et motivante de collages de « gouaches découpées » individuels ou groupés, puis d'une exposition avec élection démocratique des meilleurs, sous-classés en diverses catégories (nombreuses pour augmenter l'effet gratifiant).

- Le concept de l'« addition des plaisirs esthétiques ».

« L'accumulation d'éléments plaisants dans une œuvre conduit à un plaisir globalement plus grand que celui de la somme des plaisirs procurés par chacun d'entre eux ». Fechner précise les implications de cette constatation (psycho)logique générale en évoquant aussi le cadre de la découverte (ici : aspect matériel de la salle de classe, ambiance collectivement dégagée, jour et heure choisis etc.) qui, et c'est loin d'être négligeable dans le cadre du dessein pédagogique, va influencer la menée de l'expérience esthétique. Des enrichissements extérieurs – comme, par exemple, l'utilisation de supports musicaux – peuvent notablement renforcer les additions positives. *A contrario*, l'accumulation d'éléments contextuels déplaisants peut nuire à l'opération et, dans le pire des cas, la mener à l'échec, même si le matériel artistique présenté a été parfaitement bien choisi. Appliquant ce principe, plusieurs étudiants en FLE jouant le rôle de « professeurs d'un jour » aménagèrent la disposition de la sévère salle du séminaire, notamment en la décorant en fonction de leurs thèmes ou en modifiant l'ordonnancement du mobilier. Certains la

transformèrent même en salle de cinéma ou en musée¹⁹, des reproductions étant disposées sur les murs, une musique d'ambiance (« The snow is dancing » de Debussy) relevant l'ambiance des œuvres contemporaines – paysages naturels – présentées dans ce rythme. C'est ainsi que les participants purent être ensuite invités à créer à leur tour en dessinant, chacun sur une portion égale, des vagues au son de « La mer » du même compositeur, sur une banderole de six à sept mètres par groupe, celles-ci étant ensuite comparées par superposition les unes aux autres. Les participants se révélèrent, et de manière tangible par ces témoignages de papier, complètement conquis et transportés par l'ambiance qui les conduisit à libérer leur oralité.

- Le concept d'« unité de la variété ».

« L'Homme éprouve un besoin inné de diversité... » : cela est la reprise, par Fechner, de la vieille vérité fouriériste qui revisita l'adage « l'ennui naquit, un jour, de l'uniformité ». Le penseur allemand le combine avec l'idée selon laquelle, en art, « ...plus longtemps on observe une œuvre, plus sa variété doit être grande pour ne pas mener à l'ennui », mais surtout avec celle de la nécessité d'une *unité* liant les divers éléments sous-tendant l'expérience esthétique. Sans unité, l'observateur (d'autant plus qu'il est jeune) ressentira « une désagréable impression de chaos, se lassera et sera déçu ». Selon Fechner, l'unité peut se trouver à l'intérieur de l'œuvre même, *simple* (comme par l'encerclement de ses éléments constitutifs) ou *complexe* (liaison d'éléments hétéroclites par une couleur ou une orientation commune). L'unité peut également être extérieure, établie entre plusieurs images (thèmes communs, séries, logique organisatrice), mode dans lequel l'enseignant peut intervenir de manière déterminante et ciblée par son choix et sa présentation en fonction de ses objectifs pédagogiques. Des séries de la « période vache » de R. Magritte, avec ses côtés amusants et provocateurs²⁰, fournissent, par exemple, une matière divertissante à même de particulièrement bien illustrer cet aspect. Une possibilité, pour rester chez le même créateur, peut aussi consister à soumettre à de petits groupes (trois à six participants) des reproductions comme « La clef des songes », « La trahison des images », « La condition humaine » ou « Le mouvement perpétuel » avec pour mission (Classe de seconde) de répondre aux questions du type : « Décrivez ce que vous voyez ; quel est l'élément surréaliste ; quel effet peut produire cette peinture sur le spectateur moyen / comment l'avez-vous ressentie ? ». Plus marqué encore, la présentation des « Ready-made » de Marcel Duchamp ne manque jamais de provoquer (Classes de première et de terminale) réactions et débats animés – il faut alors veiller à ce que la langue utilisée reste le français -, puis pourra déboucher sur la réalisation d'objets méritant cette appellation

¹⁹ Le rôle de l'enseignant se substituant à celui d'un « aimable (ou désagréable) guide ou conservateur de musée », auquel des questions(-piège) peuvent être adressées par des visiteurs (malintentionnés ?). On peut rapprocher ce jeu de rôles à celui du sculpteur (ou du peintre) qui fait visiter son atelier à des clients potentiels, mais particulièrement difficiles (ignorants) ou exigeants (spécialistes) et s'efforce – éventuellement avec un(e) assistant(e) – de mettre en valeur ses productions de manière interactive.

²⁰ À cette occasion, le style de ses critiques et celles de son entourage contre Cocteau, ainsi que sa manière petite-bourgeoise de vivre contrariant ce que les spécialistes (à tort ou à raison) lisent dans son oeuvre peuvent être ludiquement approfondies.

selon les inhabituels critères de cet artiste.²¹ L'apprenant se trouve, ainsi que dans le prochain exemple, transporté par le jeu au sein même de la créativité et du mouvement artistique avec sa relativité, qu'il se met ainsi à comprendre « de l'intérieur » par son expérience et ses efforts personnels.

- Le concept d'« harmonie ».

Par « harmonie », Fechner comprend l'homogénéité logique d'une représentation. Plus l'harmonie est surprenante, plus elle conduit au plaisir. Voilà une idée qui peut guider l'enseignant à choisir avec efficacité les images à présenter, selon le but pédagogique qu'il s'est fixé et de l'expérience culturelle caractérisant son auditoire – cf. supra –, les (vrais) élèves ayant en ce domaine une attente plus importante que les adultes. Sur ce plan, les œuvres du douanier Rousseau – qui invitent à étudier sa passionnante car trompeuse biographie – comptent parmi les plus aisées à utiliser ; celles de Cocteau (le Livre Blanc) sont des plus provocatrices. Traiter la dimension éthique des Beaux-Arts, ce qui débouche sur d'intéressants acquis en matière de Civilisation française, est alors à portée de main de l'enseignant, alors véritablement contextuel, de FLE.

- le concept d'« association d'idées ».

« Un tableau représentant une orange plaira davantage qu'un autre montrant une boule de bois ». Techniquement, ces deux représentations peuvent être en soi strictement équivalentes (proportions, formes, lumière, couleurs, perspective, technique, mises en scène), du moins dans ce que peut appréhender notre *œil réflexif* – selon l'expression fechnérienne –, qui est tributaire de notre rationalité. Mais notre *œil sensoriel* qui, lui, fonctionne à l'affectif et avec spontanéité, associera inconsciemment à l'image de l'orange des ressentis comme le goût acidulé et sucré de l'agrume, sa fraîcheur, ainsi que les visions de contrées d'où provient ce fruit, du soleil, et, pourquoi pas, de l'été, des vacances, de la mer, de la détente, de la joie etc. D'ordinaire, l'observateur (l'apprenant) moyen liera bien moins d'images à la boule de bois, qui en évoquera de bien plus faiblement inspiratrices. Au passage, apprécions la réflexion selon laquelle l'artiste abstrait éluderait l'œil réflexif pour s'adresser directement à l'œil sensoriel. Mais revenons à notre propos pédagogique-ludique. Plus l'observateur (ici l'élève, fictif ou réel) est âgé, plus les associations pèseront sur sa vision, car elles résultent de son vécu et de ses connaissances accumulées. Fechner considère que nos sentiments sont en fait constitués des expériences originaires qui ont disparu de nos mémoires conscientes, mais dont le résultat affectif demeure. C'est quand l'œuvre répond aux attentes contenues dans nos associations inconscientes disponibles que nous éprouvons du plaisir à la contempler et l'apprécions. Dans le cas contraire, nous ressentons une contradiction déplaisante avec notre for intérieur et l'éluons ou la rejetons. Le pédagogue qui connaît ses disciples est pleinement à même de présager des associations d'idées qu'il désire susciter et qu'il sait potentiellement exister chez eux, partant de choisir les œuvres qui leur parleront. Chardin, avec ses « natures mortes » vivantes et magistralement composées fournit à cet égard un généreux terrain pédagogique, qui

²¹ Présupposant l'édiction de la règle du jeu selon son inventeur lui-même : « Le ready-made est un objet usuel promu à la dignité d'objet d'art par le simple choix de l'artiste [...] jamais dicté par quelque délectation esthétique [...] réaction d'indifférence visuelle, assortie au même moment d'une absence totale de bon ou de mauvais goût ... en fait une anesthésie complète [...] C'est le regardeur qui fait le tableau ».

permet d'aboutir à l'étude de son époque (petit cours d'Histoire de France) et des contradictions qu'il sut mettre en marche. La même possibilité est ouverte par Le Corbusier et son architecture innovatrice. Une idée de jeu à lancer dans le cadre d'une présentation de Chardin est de former des groupes « de jeunes talents élaborant²² un modèle pour une nature morte », qui, outre la construction d'un modèle sur la base d'objets de la vie quotidienne sur une table ou sur le sol, doivent s'inventer un nom et trouver un titre à leur composition, ainsi qu'exposer les significations « morales, politiques ou autres » aux éléments éventuellement symboliques qu'ils ont combinés.²³ Un jeu succédant à la présentation du grand architecte franco-helvétique peut, de son côté, être du type « pédagogique précis », comme suit : « Concevez un arrêt d'autobus dans le style de C.-E. Jeanneret, dit Le Corbusier, et faites-en un croquis en mettant l'accent sur ses idées urbanistiques, particulièrement mises en œuvre dans la villa Savoye. Appliquez sa théorie des 'cinq points' en renforçant ceux ayant trait à l'esprit de ses *petits édifices* ».

L'utilisation d'œuvres picturales, sculpturales ou architecturales présuppose donc une bonne appréciation des attentes et des capacités de l'auditoire, ainsi qu'une mûre réflexion sur les buts et les moyens envisageables ; c'est au moins pour les encadrer que le pédagogue peut prendre les concepts fechnériens en considération. Les lui faire découvrir de manière pratique et critique²⁴, tel est un des buts du séminaire de Tübingen. La présence des Arts tend, de manière concomitante avec l'évolution de nos sociétés contemporaines, à croître dans l'enseignement des langues et cultures étrangères.²⁵ Le professeur de français à l'étranger est, dans ce mouvement, servi par l'extrême variété et l'abondance particulière des œuvres produites en France, qui sont autant de vecteurs à appréhender à la fois comme témoignage et comme terrain d'exercice pour saisir la culture, la civilisation et la langue françaises. Ils nourrissent à l'infini les jeux initiateurs disponibles pour servir ces apprentissages.

Et les étudiants de FLE de viser, avec des pistolets à eau remplis de peinture, des représentations symboliques haïssables (photographies de criminels ou de scènes déplorables, noms et abréviations pouvant susciter l'abomination) qu'ils ont choisies. Ils découvrent et revivent à leur tour cette même hargne créatrice qui électrisait Niki de Saint-Phalle²⁶ lors de la production à la carabine de ses *tirs*, constructions artistiques dont le « professeur » vient de leur parler... Le séminaire « France, mère des Arts... » peut mesurer son impact didactique sur ses participants qui mettent aujourd'hui, avec succès, ses principes en œuvre dans l'enseignement

²² Il ne faut pas dessiner.

²³ Du type élémentaire pomme = péché originel, bonbons = désir, bouchon de bouteille = fête, ampoule = intelligence, ail = bonne santé etc. (livrés comme exemples encourageants).

²⁴ Majoritairement concentrée sur les concepts d'« harmonie » et de « qualité ».

²⁵ Mouvement qui conduit à l'actuelle mise en place d'un site spécialisé, sur l'initiative d'O. Crepellière (Nantes), destiné à faciliter informations et échanges « consacrés à enseignement du FLE par le biais des arts » (cf. blog « ART et FLE », <http://lewebpedagogique.com/oliviercrepelliere/>).

²⁶ Qui venait de la terrible frustration incestueuse qu'elle vécut à l'âge de onze ans. « Il existe dans le cœur humain un désir de tout détruire. Détruire, c'est affirmer qu'on existe envers et contre tout » (1962).

secondaire de second cycle. Donnons, pour terminer, la parole aux chiffres qui présentent quantitativement le résultat obtenu, auprès des anciens participants au Séminaire de Tübingen, en mesurant leur propension à introduire la composante artistique dans leurs cours et à appliquer les idées plus haut exposées. M. Peter Weichel, assistant du Séminaire, est en charge de ce suivi statistique, dont voici les dernières données (janvier 2012) qui concernent exclusivement les anciens étudiants du module « France, mère des Arts... » devenus enseignants (titulaires ou non) de lycée en FLE en Bade-Württemberg : Sur 176, 113 (= 64,2%) déclarent « proposer entre 2 et 4 heures d'enseignement ayant un rapport avec l'Art français », 6 (= 3,4%) « plus de 4 heures », 21 (= 11,9%) « moins de 2 heures » et 36 (= 20,5%) « aucune heure » dans le cadre d'un de leurs cours annuels de FLE. Ce résultat global positif et encourageant est enrichi par les échanges qui ont lieu, chaque année en septembre à Tübingen, entre universitaires et professeurs de lycée dans le cadre du « Kontaktstudium für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen » (Rencontres de Formation pour les enseignant(e)s des lycées et écoles professionnelles). Les résultats dont ils se font écho démontrent que les pratiques ludiques sont porteuses de sens et qu'elles placent, sur le plan de sa faculté d'apprentissage, l'*homo ludens* au moins au même rang que l'*homo faber* et que l'*homo sapiens*. Ce vecteur didactique représente une piste aisément praticable par celles et ceux qui sont soucieux de compléter leur enseignement civilisationnel par la composante artistique, sinon très difficile à mettre concrètement en œuvre. Le Séminaire « France, mère des Arts... » est ainsi en train de faire des émules dans plusieurs établissements motivés par les effets pédagogiques auxquels on peut aboutir par cette méthode.

Références bibliographiques

- ALTSCHUL, A. (1905). Über Bilder als Lehrmittel beim Unterricht in den neusprachlichen Realien. In Die Neueren Sprachen, Vol. 13/5, Berlin.
- BADSTÜNER-KIZIK, C. (1998). Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. In Convivium-GJP, p. 341-362.
- BIMMEL, P. et al. (1996). Das Bild im Unterricht In Zeitschrift für die Praxis, Stuttgart.
- BLELL, G. et HELLWIG, K. (1996). Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Francfort.
- BLOCK, F.-W. (1996). Kunst – Sprache – Vermittlung, Munich.
- BOHLEN, A. (1962). Bilder zur Kulturkunde. In Bild und Ton im Neusprachlichen Unterricht, Dortmund.
- BRAUN, K.-F. (1985). Der Einfluss visueller Information auf die Sprachvermittlung von Kindern, Marbourg.
- BUCHMEIER, D. (1990). Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit. In DFU 93.
- CHARPENTIER, M. (1993). Kunstbilder und die Entdeckung der Fremdkultur. In Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht, Francfort.
- (1996). Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern. In Studienblätter Deutsch als Fremdsprache. In Studienblätter DaF.
- DUPÉRON, I. (2000). Gustav Theodor Fechner. Le parallélisme psychophysologique, Paris.

- FECHNER, G. (1876). *Vorschule der Ästhetik* (2 Vol.), Leipzig.
- G.F.S. [Gustav Fechner Gesellschaft, éd.] (2003). *Fechner und die Folgen außerhalb der Naturwissenschaften*. In *Interdisziplinäres Kolloquium zum 200. Geburtstag G.T. Fechners*, Tübingen.
- GRÄTZ, R. (2000). *Bildende Kunst im DaF-Unterricht*. In *DaF* 371, p. 37-40.
- HELLWIG, K.-H. (1990). *Bildkunst im Fremdsprachenunterricht*. In *DFU*, 93.
- HUBER, G. (1993). *Kunst und Sprache*. In *Fachkommunikation, Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, Francfort.
- ISSIG, L. J. et al. (1986). *Blickbewegung und Bildverarbeitung – kognitionspsychologische Aspekte visueller Informationsverarbeitung*, Francfort.
- JAESCHKE, S. (1980). *Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in einem französischen Kursmodell*. In *Die Neueren Sprachen* 79/6.
- KAMPELMANN, T. (1999). *Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe*, Dortmund.
- KAUENHOWEN, K. (1929/1930). *Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht*. In *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, vol. 29.
- KLEWITZ, B. (1997). *Bilder zum Sprechen lernen – Lernort Kunstgalerie*. In *Vorstand der Goethe-Instituts, KME/2*, Stuttgart.
- LAFAYETTE, R. C. (1988). *Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom*. In *Toward a New Integration of Language and Culture*, Middelbury.
- LITTERS, U. (1995). *Manifestationen von Kulturunterschieden und ihre Auswirkungen auf die interpersonale Kommunikation*. In *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen.
- MEHL, J.-M. (2010). *Des jeux et des hommes dans la société médiévale*, Lausanne.
- MÜLLER, B. D. (1983). *Begriffe und Bilder. Bedeutungskollagen zur Landeskunde*. In *Zielsprache Deutsch*, vol. 2.
- PATRIKIS, P. (1988). *Language and Culture at the Crossroads*. In *Toward a new Integration of Language and Culture*, Middelbury.
- RADDATZ, V. (1989). *Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung: eine Bilanz seit 1945*, Augsburg.
- ROMANISCHES SEMINAR DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (2012). *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Romanischen Seminars der Eberhard Karls Universität, Tübingen*.
- ROVENSKÁ, Z. (1997). *Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*, p. 43-44, Kežmarok.
- RYMACZYK, J. (1998). *Postmoderner Literaturunterricht*. In *Didaktik und Methodik des modernen Fachsprachenunterrichts / Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen*, Bochum.
- SCHERLING, T. et SCHUCKALL, H.-F. (1992). *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin/Munich.
- TANASE, G. (2010). *Jeux de masques, jeux de ruses dans la littérature française médiévale (XIIe - XVe siècle)*, Lausanne.
- TRABANT, J. (1997). *Die Fundgrube für den Kunst-Unterricht ab Klasse 5*, Berlin.

WEDEWER, R. (1985). Zur Sprachlichkeit von Bildern – ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst, Cologne.

Dominique-Jean M. SOULAS de RUSSEL
Professeur d'anthropologie culturelle au Séminaire romaniste
Université de Tübingen
Allemagne
Dominique-soulas-de-russel@hfwu.de

Mots : 7301

Signes : 48271 caractères

Zastúpenie projektového vyučovania v cudzojazyčnej výučbe – klady a zápory

Le rôle de la pédagogie du projet dans l'enseignement des langues étrangères – les plus et les moins

Eva ŠVARBOVÁ

Anotácia

V článku sa pokúsime charakterizovať projektové vyučovanie a projekt, budeme sa zaoberať prípravou, realizáciou projektov a ich hodnotením, a na záver poukážeme na klady a zápory projektovej práce na vyučovaní. Zostáva len na učiteľovi, či sa rozhodne využiť projektové vyučovanie vo svojej práci a v akej forme.

Kľúčové slová

projektová metóda, cudzojazyčná výučba

Résumé

L'article porte sur la pédagogie de projet et le projet, comment préparer, réaliser et évaluer un projet, et ensuite il aborde ses côtés positifs et négatifs dans l'enseignement.

Mots-clés

pédagogie de projet, l'enseignement des langues étrangères

Projektové vyučovanie ako moderná vyučovacia metóda postupne preniká aj do nášho školstva. Dôkazom toho sú aj výsledky výskumu, ktorý sa realizoval na školách. Vybrali sme niektoré odpovede na ilustráciu.

Výskum²⁷ v rámci inovatívnych foriem (na ZŠ) zistil, že učitelia respondenti absolvovali

- kontinuálne vzdelávanie v inovačných metódach a stratégiách – najmä v projektovej metóde,
- že PV je na 2. mieste v rámci zavádzania inovatívnych foriem na ZŠ, hneď po IKT,
- že aplikovanie PV buď v rámci jednotlivých predmetov alebo medzipredmetovo je na 1. mieste v metódach a organizačných formách uplatňovaných na vyučovaní,
- že učitelia považujú projektovú metódu za aktivizujúcu, žiaci participujú aktívne na vyučovaní, čo zvyšuje motiváciu, vyučovanie je efektívne, disciplína v triede je lepšia.

1. časť : Projektové vyučovanie a projekt

²⁷ www.statpedu.sk/files/documents/vyskumne_ulohy/pedagogicke_inovacie.pdf

Začiatky projektového vyučovania siahajú do 20. storočia, keď prední predstavitelia americkej pragmatickej pedagogiky J. Dewey a W. H. Kilpatrick rozpracovali problémové a projektové vyučovanie ako prostriedok demokratizácie a humanizácie výučby a školy. Učebnica *The Project Method* (W.H.Kilpatrick, 1918) vyvolala ohlas počas dlhých desaťročí.

Vo Francúzsku to bol Célestin Freinet (1920) ktorý rozvinul prácu v skupinách. Tento spôsob môžeme považovať za predchodcu projektového vyučovania. Žiaci riešili úlohy dlhodobého charakteru rôznymi aktivitami a využívali na danú dobu pokrokovú technológiu – tlačiareň, vydávali školské noviny.

Ďalšie mená pedagógov, ktoré sa spájajú s projektovou metódou v odbornej literatúre sú Piaget, Valenta, Kasíková.

Projektová metóda sa od sedemdesiatych rokov stala znova aktuálnou hlavne v západnej Európe; u nás sa o nej hovorí v podstate od deväťdesiatych rokov, kedy sa začala používať učebnica *Project English* vo vyučovaní anglického jazyka na školách.

V anglofónnej literatúre sa používa výraz *project-based learning*, *project approach to learning*, vo frankofónnej sa používa výraz *apprentissage par projet*, *pédagogie de projet* ako ekvivalent k slovenskému výrazu projektové vyučovanie.

V nasledujúcej citácii profesora Zelinu: „*Všeobecným cieľom projektového vyučovania je výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti*“ (Zelina, 2000: 96) a v definícii z Pedagogického slovníka: „*Projektová metóda je vyučovacia metóda, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.*“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995: 172) je základná myšlienka rôznych foriem projektového vyučovania:

- *výchova k samostatnosti a vlastnej zodpovednosti,*
- *riešenie komplexných problémov a získavanie skúseností praktickou činnosťou.*

Projektové vyučovanie sa neriadi učebnicou, orientuje sa na študenta a jeho aktívnu účasť v riešení projektu. Je založené na motivácii učiacich sa, ktorí sa aktívne podieľajú na realizácii konkrétnych úloh. Sami žiaci ich aj navrhovali a sú pre nich zaujímavé a dôležité. Autentická situácia má väčšiu hodnotu, vychádza z reálneho života, vzbudzuje záujem o poznanie, spája školu so životom, učí kriticky myslieť. Učiaci sa, i keď pracujú v skupinách, prezentujú svoju prácu ako jednotlivci aj v rámci skupiny, hodnotia svoju prácu a poskytujú si vzájomnú spätnú väzbu.

V projektovom vyučovaní sa rozvíjajú vedomosti (*savoir*), spoločenská obratnosť, zručnosti a praktické schopnosti (*savoir-faire*), existenčná kompetencia (*savoir-être*) ako aj socializácia učiacich sa.

Učiteľ na hodinách cudzieho jazyka postupuje väčšinou podľa zvolenej učebnice, učí tradičným spôsobom, využíva komunikatívnu metódu alebo v závislosti od vyučovacieho cieľa rôzne eklektívne metódy. Hlavnou pomôckou je učebnica, CD prehrávač, pre skúsenejších dataprojektor, interaktívna biela tabuľa, a ak má učiteľ prístup do multimediálnej učebne, tak aj počítače a multimediálne aplikácie, internet.

Pri realizácii projektovej formy vyučovania na hodinách má učiteľ určitú voľnosť. Samotná realizácia projektu preto ani neobmedzuje učiteľa v jeho tvorivosti a spôsoboch práce na vyučovacej hodine. Zo samotnej podstaty projektového

vyučovania vyplývajú isté podmienky a zásady, princípy, ktoré je potrebné zohľadniť a dodržiavať.

Upozorňuje na ne profesor Zelina : „Projektové vyučovanie nerešpektuje postupnosť osvojenia si látky, s čím sa musí učiteľ vyrovnáť a prípadné medzery vo vzťahoch postupne dopĺňať.“ (Zelina, 2000 : 98). Učiteľ musí zosúladiť preberanie učebnej látky predpísaného učiva s obsahom témy projektového vyučovania.

Projekty v cudzom jazyku sa realizujú preto, aby učiaci sa vedel o nich hovoriť a sprostredkovať svoje vedomosti v cudzom jazyku, aby vedel komunikovať, prezentovať, komparovať, opísať, odôvodniť, argumentovať. Všeobecnou podmienkou vo vyučovaní cudzích jazykov je, aby učiaci sa využil svoje doteraz osvojené vedomosti a schopnosti, aby využíval poznatky a vedomosti získané na iných predmetoch v rámci medzipredmetových vzťahov. Následne, po skončení projektu, využíva nadobudnuté schopnosti a skúsenosti v bežných životných situáciách. Úlohy, problémy, ktoré edukanti riešia, sú im blízke, sú prítomné napr. v triede, v škole, v meste, v regióne. Riešené problémy sú komplexné a vyžadujú znalosti viacerých predmetov, niekedy aj ich integráciu. Sú zamerané na produkt práce učiach sa a ten môže mať rôznu formu: vizuálnu, zvukovú, textovú, grafickú v podobe denníka, novin, multimediálnej prezentácie, power pointovej prezentácie.

Poznávací proces na vyučovaní cudzích jazykov neznamena len nadobúdanie nových vedomostí, poznatkov, pri ktorých učiaci sa využíva poznávacie funkcie ako sú vnímanie, pamäť, logické myslenie, ale tým, že je to (*learning by doing / apprendre en faisant*) získavanie vedomostí a zručností prostredníctvom osobnej skúsenosti, aj rozvíja hodnotiace a tvorivé myslenie. Edukant sa učí interpretovať, aplikovať, zovšeobecňovať, analyzovať, syntetizovať, hodnotiť, selektovať informácie, rozlišovať medzi podstatnými a nepodstatnými informáciami, plánuje svoju činnosť. Žiak si určí otázky, na ktoré hľadá odpoveď, stanoví kľúčové slová, hľadá súvislosti. Učí sa triediť získané vedomosti, vypracovať sémantickú mapu, vytvoriť databázu údajov.

Úlohou učiteľa v projekte je pripraviť projekt, počas jeho realizácie preberá úlohu poradcu, je v pozadí a stále prítomný, aby vedel pomôcť učiach sa, nevystupuje direktívne ani nebreberá úlohu hlavného riešiteľa. Je potrebné, aby venoval dostatočný čas na aktivizáciu už osvojených vedomostí a stimuloval učiach sa v jednotlivých aktivitách. Vytvára situácie podobné každodennému životu, aby učiaci sa vedel uplatniť novozískané vedomosti.

Úlohou učiaceho sa v projekte je aktívne riešiť úlohy a rozvíjať svoje schopnosti a zručnosti aj tým, že uvažuje nad každou aktivitou a činnosťou, hľadá súvislosti. Ako zodpovedný riešiteľ v projekte je zodpovedný za svoju prácu, musí dodržať termíny v harmonograme a spolupracovať so spolužiakmi.

Pedagógovia, ktorí sa zaoberajú touto témou, ako Zelina, Petreková, Petrašková, Perrenoud, a i., používajú rôzne kritériá na klasifikáciu projektov, jedným z nich je podľa účelu (Zelina, 2000, s. 97;):

- problémové – úlohou je vyriešiť nejaký problém zo života,
- tvorivé – vytvoriť, navrhnúť niečo nové,
- hodnotiace – niečo posudzovať, hodnotiť, často aj vypracovať kritériá hodnotenia,
- nácvikové – niečo si natrvalo osvojiť;

d'alším je kritérium podľa počtu riešiteľov : (Petreková, 2009; s. 12)

- individuálne (sám učiaci sa),
- kolektívne (skupina, trieda, ročník, škola...),
- kombinované;

kritérium podľa vynaloženého času :

- krátkodobé (konkrétne vyučovacie jednotky; blok, ...)
- strednodobé (niekoľko týždňov, mesiacov...)
- dlhodobé (1 a viac rokov...);

miesta realizácie projektu:

- školské – prebiehajú v rámci inštitúcie a času tomu určenému,
- domáce,
- kombinované;

kritérium podľa organizácie vyučovania:

- v rámci 1 predmetu,
- v rámci príbuzných predmetov,
- mimo výučby predmetov (väčšinou zahrňujú viac predmetov alebo oblastí poznania);

a navrhujeme aj kritérium podľa výstupu:

- projekt - plagát
- projekt – školské noviny, časopis, monotematické dielo...
- projekt – prezentácia (napr. PP, blog, web stránka...)
- projekt – fotoromán
- projekt – teleprojekt...
- projekt – voľné hranie rolí (*simulation globale* – village, cirque, ...), apod.

Dôležitým krokom je uvedomiť si, čo má byť výstupom z projektu, akú má mať formu, či ide o jeden výstup, alebo sériu výstupov, napr. PP prezentácia, apod.

Ak učiteľ cíti potrebu na svojich hodinách inovovať, zvýšiť motiváciu svojich žiakov, podporiť ich učenie sa tým, že pre nich vytvorí zaujímavé, tvorivé prostredie, podporuje ich osobný rast, a hlavne: má dostatok energie a času, môže pristúpiť k príprave projektu.

Podľa viacerých prameňov je toľko etáp, koľko je autorov; väčšinou ide o 4 etapy :

- príprava, realizácia, integrácia, hodnotenie; (*Équipe des services éducatifs*, 2008)
- voľba témy, plánovanie riešenia problému, realizácia projektu, zverejnenie výsledkov, (Petreková, 2009: 12)

alebo 5 (http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pedago_projets.html):

- príprava, realizácia, zbieranie materiálov, skúmanie problému a spracovanie údajov, vyhodnotenie projektu.

V podstate sa jednotlivé etapy zaoberajú rovnakými aktivitami, je len na tvorcovi kurzu, ako ich pomenuje a zoradí.

2. časť: Príprava – realizácia - hodnotenie

Navrhujeme prípravu projektu podľa týchto etáp:

1. príprava (učiteľ)
2. realizácia (učiaci sa) - zbieranie materiálu (organizácia)
 - spracovanie zozbieraného materiálu (skúmanie problému)
 - prezentácia
3. vyhodnotenie P.

Hlavné ťažisko prípravy je na učiteľovi a závisí od zámeru, ktorý sleduje. Jeho snahou je neodkloniť sa príliš od učebného plánu. Je dôležité, aby sa projekt pripravoval v spolupráci s učiacimi. Učiteľ sa zamýšľa nad témou.

Pri výbere témy projektu musí rešpektovať didaktické zásady a princípy. Uvažuje v intenciách – téma o čom? pre koho?, zvažuje rámcové zadanie a špecifikáciu projektu, zisťuje, aké je očakávanie od realizácie projektu. Potom formuluje zadanie témy projektu, to znamená písomné spracovanie projektu, čo predstavuje konkrétne jeho koncepciu, osnovu, harmonogram, návrh literatúry a prameňov aj z internetu, vypracuje vhodné úlohy aj pracovné listy. Určenie cieľa by malo vychádzať z potrieb žiaka, nadviazať na jeho záujmy a hlavne na nadobudnuté zručnosti. Pri výbere typu zvažuje rámcové zadanie a špecifikáciu projektu, uvažuje o medzi predmetových vzťahoch, určí miesto a čas realizácie projektu.

Je nutné určiť kritériá hodnotenia a je možné využiť aj hodnotiace háčky, takto zostane stopa po hodnotení. Kritériá hodnotenia musia edukanti poznať na začiatku projektu. Hodnotiť je možné z rôznych aspektov, napr. hodnotí učiteľ, ale aj samotní žiaci, jeden druhého ale aj sami seba, veď sebahodnotenie je jedným zo základných znakov projektového vyučovania.

Pri realizácii projektu je učiteľ v úlohe poradcu, konzultanta, facilitátora. Učiaci sa realizuje úlohy a rieši rozhodnutia, sám alebo v spolupráci so svojimi spolužiakmi v rámci vyvorenej skupiny.

Na začiatku je dôležité vyriešiť otázku vytvorenia skupín. Učiteľ uvažuje o tom, aké skupiny je vhodnejšie vytvoriť, po koľko žiakov, homogénne skupiny alebo skôr heterogénne? A v rámci toho, silnejší tím zložený z lepších žiakov, alebo slabší tím. V závislosti od toho potom aj riešenia úloh budú pre dané skupiny adekvátne; pre silnejší tím komplexnejšie a náročnejšie na riešenie, pre slabšie skupiny jednoduchšie. Ďalšou možnosťou je vytvoriť tandem v rámci skupín : silnejší + slabší (napr. žiak, ktorý je slabší z jazyka, ale pekne kreslí, alebo má danosti na fotografovanie, je lepší z informatiky ako z cudzieho jazyka...) a pri riešení úloh sa navzájom dopĺňajú. Možností je mnoho. Faktom je, že učiteľ musí dôkladne poznať svojich žiakov, aby vedel každého jednotlivca dosadiť na také miesto, kde by bol motivovaný a nie frustrovaný z toho, že nesíťha a zadaná úloha predstavuje preňho neriešiteľný problém. Je dôležité tiež vedieť, či skupiny zostanú nezmenené po celú dobu riešenia projektu, alebo či v priebehu realizácie projektu bude možné presunúť žiaka do inej skupiny, ak by taká situácia nastala, aby sa podporila jeho sebadôvera. Projektové vyučovanie má podporovať tímovú prácu, dôraz je na kooperácii, ale aj podporovať zodpovednosť jednotlivca v skupine.

Je treba zostaviť plán práce, rozdeliť projekt do čiastkových úloh a prepojiť jednotlivé aktivity, určiť účastníkom úlohy v rámci skupiny podľa ich záujmu, nadania a určiť časový harmonogram.

Ďalšou etapou je zbieranie materiálu. Ide o dôležitú fázu, v ktorej treba brať do úvahy zručnosti, ktoré si majú žiaci osvojiť, resp. utvrdiť a položiť si otázku: aké sú

potreby žiaka, aby sa mohol v projekte realizovať. Otázkami kto ? kde? ako? je daná pracovná náplň edukanta podľa jeho zamerania. Nie vždy musí ísť o riešenie problému, ale aj o realizáciu úlohy, napr. prezentácia školy, vypracovať itinerár... Dôležité je, aby edukanti vedeli uplatniť doteraz získané vedomosti, poznatky, vybrať vhodnú stratégiu získavania informácií a tiež je potrebné stanoviť, či sa prijatá a dohodnutá stratégia môže meniť, prispôsobovať v priebehu riešenia projektu. Je užitočné klásť si otázky typu : ako vylepšiť postupy? či využívať IKT? Etapa spracovanie zozbieraného materiálu znamená skúmanie problému alebo úlohy, výber relevantných informácií podľa kritérií selekcie čo súvisí s vyhodnotením. Je treba oddeliť základné a doplňujúce informácie, následne ich spracovať. Žiaci sa v skupine podelia o získané informácie, porovnávajú ich, posúdia relevantnosť s potrebou projektu a zosúladiť postupy pri ich komplexnom spracovaní. Dohodnú sa na tom, ako budú prezentovať získané informácie. Zistia, či si vzájomne porozumeli a vyberú vhodnú formu komunikácie, pripravia prezentáciu. V priebehu tejto etapy identifikujú možné vylepšenia.

Nasleduje prezentácia dosiahnutých výsledkov v projekte. Táto etapa je jej prípravou aj samotnou prezentáciou. V prípravnej fáze je vhodné vytvorenie prezentáciu simulovať, odskúšať si napr. takým spôsobom, že jedna skupina odprezentuje druhej výsledky svojej práce, vzájomne sa vyhodnotia ako skupina, aj ako jednotlivci. Nastane overovanie, či žiak rozumie tomu, čo odprezentuje.

Prezentácia je predstavenie finálnych výsledkov vyriešených úloh v projekte. Forma prezentácie je vecou dohody medzi riešiteľmi.

Vyhodnotenie projektu môže byť priebežné a záverečné. Edukant si kladie otázku : čo som sa naučil? Odporúčame každému učiacemu sa pravidelne v priebehu riešenia projektu vyplňať svoje portfólio. Hlavne pre cudzie jazyky prináša ucelený obraz o vedomostiach, schopnostiach a výsledkoch jeho práce.

Konstruktívne priebežné hodnotenie sa deje počas celého trvania projektu, žiak má možnosť prispôbovať sa novej situácii, ak spraví chybu, môže upraviť svoje počínanie v priebehu riešenia úloh v projekte vo všetkých etapách jeho realizácie. Toto prispôsobenie znamená pomoc zo strany učiteľa alebo špeciálnych konzultantov, znamená tiež prispôbiť stratégiu zmenám, ktoré nastali.

Finálne hodnotenie zo strany žiakov aj učiteľa sa týka nielen výsledkov projektu, ale aj celej organizácie práce na projekte. Hodnotí sa účasť a prínos jednotlivcov aj skupiny, učiteľ/učitelia hodnotia či sa splnil stanovený cieľ projektu.

3. časť klady a zápory

Poznať kladné a záporné stránky projektového vyučovania umožňuje vylepšovať svoju prácu do budúcnosti, predchádzať omylom a chybám. Kladných stránok je podstatne viac, formujú osobnosť edukanta ako riešiteľa v projekte a samozrejme ho posúvajú ďalej v jeho vedomostiach a schopnostiach. Záporné stránky vznikajú skôr z podceňovania niektorých postupov v riešení projektu, z nedostatku času, ktorý je potrebné venovať na jednotlivé aktivity alebo z nedostatočnej a nedôslednej prípravy projektu.

Medzi kladné stránky projektového vyučovania patrí motivácia, je hybnou silou a podnecuje učiaceho sa v jeho aktivitách. Okrem toho učí spolupracovať, komunikovať, učí zodpovednosti a vzájomnému rešpektu. Úlohy riešené v projekte vychádzajú zo života, čo umožňuje orientovať sa v životných situáciách. Práca na

projekte mobilizuje vedomosti, rozvíja tvorivosť a hodnotiace myslenie, učí prezentovať výsledky svojej práce a obhájiť vlastnú prácu, argumentovať. Trénuje vôľové vlastnosti, dôslednosť, vytrvalosť. Žiak si uvedomuje vlastnú hodnotu, váži si pomoc a ochotu pomôcť. Používanie cudzieho jazyka rozvíja komunikačné aj všeobecné kompetencie.

Príprava zo strany učiteľa vyžaduje premyslenú organizáciu, musí vedieť odhadnúť svojich žiakov, čo si vyžaduje stále sledovať ich napredovanie a včas modifikovať. Projektové vyučovanie by malo tiež rešpektovať požiadavky učebného plánu. Učivo predpísané v rámcových učebných plánoch nie vždy býva predmetom projektového vyučovania, alebo aspoň nie v takej podobe ako to požadujú učebné osnovy. Preto by učiteľ nemal vkladať dodatočne a nasilu do projektu úlohy alebo učivo, ktoré nebolo dohodnuté na začiatku. Ďalším negatívnym faktorom je nedodržanie plánu čo môže spôsobiť časový sklz, ale aj čas ako investíciu zo strany všetkých participujúcich v projekte: učiteľ by mal dôkladne preštudovať jednotlivé aktivity učiaceho sa priebežne a objektívne hodnotiť žiaka. Vopred určené pravidlá treba dodržiavať, prílišná liberalizácia je na škodu.

V súčasnej dobe sa zdôrazňuje pragmatický prístup aj vo vyučovaní CJ, kedy sa žiaci učia konkrétnou činnosťou a riešením problémových situácií priblížiť čo najviac situáciám každodenného života. Projektové vyučovanie tento zámer len podporuje, hoci má aj odporcov, ktorí tvrdia, že nenahradí klasické vyučovanie v triede. Toto by mohlo byť témou ďalších úvah.

Použitá literatúra

- BARTHÉLÉMY, F. (2007) Professeur de FLE. Historique, enjeux et perspectives. Paris : FLE Hachette Livre. ISBN 978-2-0115-5483-3.
- BERTOCCHINI, P. – CONSTANZO, E. (1989) Manuel d'autoformation, Paris : Hachette.
- BERTOCCHINI, P. – CONSTANZO, E. (2008) Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. CLE International. ISBN 978-09-035379-2.
- BESSE, H. (1995) Méthodes et pratiques des manuels de langue, Didier : Crédif. ISBN 2-278-03680-7.
- BOYER, H. – BUTZBACH, M. – PENDANX, M. (1990) Nouvelle introduction à la didactique du FLE, CLE International, Paris. ISBN 2-19-031121-8.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) Paris : Didier. ISBN 227805075-3.
- CHISS, J.-L. – DAVIS, J. – REUTE, Y. (2008) Didactique du français, Collection savoirs en Pratique, De Boeck Université. ISBN 9782804158699.
- CUQ, J.-P. – GRUCA, I. (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG FLE. ISBN 978-2-7061-1459-5.
- CUQ, J.-P. et al. (2006) Dictionnaire de didactique du français LE et seconde. ASDIFLE. CLE. ISBN 978-209-03397-2-7.
- CUQ, J.-P. (1996) Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE, Didier/Hatier. ISBN 2-278-04568-7.
- DEWEY, J. – KILPATRICK, W.H. (1935) Projekt – Plan Grundlegung und Praxis. Weimar, Bohlaus Nachfolger.

- HIRSCHPRUNG, N. (2005) Apprendre et enseigner avec le multimédia. Hachette FLE. ISBN 2-01-15-5384-9.
- PETLÁK, E. (2004) Všeobecná didaktika, Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-89018-64-5.
- PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. (1997) Psychologie dítěte. Praha : Portál.
- PRUCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009) Pedagogický slovník. Praha: Portál s.r.o. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PUREN, C. – BERTOCCHINI, P. – CONSTANZO, E. (1998) Se former en didactique des langues. Ellipses. ISBN 2-7298-5762-1.
- ROBERT, J.-M. (2009) Manières d'apprendre. Pour des stratégies d'apprentissage différenciées. FLE Hachette Livre, Colection F. ISBN 978-2-01-155680-6.
- SCHIFFLER, L. (1991) Pour un enseignement interactif des LE. LAL Crédif, Hatier/Didier.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (2006) Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-85756-93-5.
- TAGLIANTE, C. (1994) La classe de langue, Paris : CLE International. ISBN 2-09-033112-7.
- VALENTA, J. (1993) Projektová metoda - přesahy minulosti a současnosti. In: Projektová metoda před školou i za školou. Praha 1993.
- ZELINA, M. (2000) Alternativne školstvo. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, M. (2000) Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava : Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

Internetové pramene:

- DOUŠKOVÁ, A. (1999) Pedagogická koncepcia Celestína Freineta a jeho techniky. In: Inovačné projekty na základných a stredných školách. MC Banská Bystrica.
- PERRENOUD, P. (1999) Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. In: www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html, september 2011.
- PETRAŠKOVÁ, E. (2008) Projektové vyučovanie. Konzultované september 2001. www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSPED200801.pdf
www.statpedu.sk/files/documents/vyskumne_ulohy/pedagogicke_inovacie_2.pdf
www.franparler.org/parcours/projets.htm
http://cep.cyberscol.qc.ca/guides/pedago_projets.html
http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_par_projet
www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/ten65476/approjet.html

Mots : 2.984

Signes : 21.826 caractères

Doc. PhDr. Eva Švarbová, PhD.

Département des langues romanes

Université Constantin le Philosophe de Nitra

Slovaquie

esvarbova@ukf.sk

Sociokultúrne a sociolingvistické obsahy ako podnet k vypracovaniu aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie

Les contenus socioculturels et sociolinguistiques en tant que stimulus pour la fabrication des activités lors du développement de la compétence interculturelle

Jana BÍROVÁ

Anotácia

V článku popisujeme interkultúrny prístup vo vyučovaní cudzích jazykov. Ponúkame škálu aktivít na inšpiráciu pri ďalšej tvorbe.

Kľúčové slová

interkultúrny prístup, interkultúrna kompetencia, sociolingvistické aspekty, sociokultúrne aspekty, aktivity

Résumé

Le but de l'article est de traiter l'approche interculturelle de plusieurs angles théorétiques et de l'impliquer suivamment dans les activités pratiques.

Mots-clés

l'approche interculturelle, compétence interculturelle, aspects sociolinguistiques, aspects socioculturelles, activités

*„Žiadna kultúra nemôže prežiť,
ak sa chce voči inej uzatvárať“. Mahátma Gándhí (In DeVito, 2001: 35)*

Proces komunikácie nie je možný bez kontextov kultúr. Slovenská rusistka E. Kollárová (2004: 40-44), anglicista J. C. V. Puente (1997), ruský germanista J. I. Passov ponímajú kultúru prostredníctvom jazyka a jazyk prostredníctvom kultúry (Passov in Kollárová, 2004 : 40). Potreba rozvoja sociokultúrnej kompetencie u študentov vychádza z blízkeho vzťahu medzi kultúrou a jazykom (Puente, 1997). Na jednej strane materiálno-intelektuálny kontext ľudského života z veľkej časti podmieňuje spôsob, akým ľudia myslia, a spôsob, akým sa medzi sebou dorozumejú a následne podmieňuje komunikatívnu a logicko-diskurzívnu (čiže pragmatickú) funkciu používania jazykového kódu. Keďže životné kontexty (situácie) sa nesmierne odlišujú od jedného miesta k druhému, každý jazyk združuje iný kultúrne špecifický fenomén. Na druhej strane zohráva aj úlohu transmisívnu – prenáša kultúrne odkazy a spoločenské skúsenosti z generácie na generáciu. Má vplyv na styk s komunitou je aj jedným z najväčších zdrojov informácií o živote jeho používateľov.

Česká germanistka Aignerová hovorí o „interkultúrnej kompetenci jako o znalosti interkultúrnych standardů a rozdílů v založení a chování příslušníků jiného národa a dovednosti podle toho přiměřene reagovat a jednat. Týká se to jednak způsobů a standardů chování, ale také způsobů vyjadřování v cizím jazyce“ (2001-2002, č.1: 11). Spôsob vyjadrovania sa v cudzom – cieľovom jazyku vychádza však z prvotných kulturologických aspektov národa, akými sú napríklad literatúra, folklór,

viera, presvedčenie, uznávané hodnoty (najmä duchovné) ako aj normy správania sa a I (Tomalin – Stempleski, 1994).

E. Kollárová vo svojej empirickej štúdií podotýka, že existencia a používanie deminutív má svoje korene v histórii a kultúre národa: „Čím horšie bolo národu, tým viac ho to tiahlo ku krásnemu, dobrému a láskavému, k deminutívam“ (Kollárová, 2004: 42). Deminutíva svedčia o bohatosti citov, pocitov a myšlienok, ktoré sa odrážajú v bohatosti slovnej zásoby a v samotnom vyjadrovaní. Bohatosť života – kultúry je zrkadlom bohatosti jazyka. A presne takto sa odohráva aj komunikácia v cudzom jazyku – cez myšlienky, ktoré podliehajú cudzojazyčnému autenticko-interkultúrnemu podtónu, k ich jazykovému vyjadreniu. „Obsahom sú fakty kultúry, produktom interpretácia faktov a cieľom vzájomné porozumenie ľudí“ (Kollárová, 2004: 42). Sociokultúrna kompetencia združuje vedomosti a zručnosti – kulturologické elementy – fakty špecifické pre jazyk a kultúru cieľovú. Interkultúrna kompetencia je uvedoméle prepojenie a rešpektovanie kulturologických elementov materinskej kultúry s kultúrou cieľovou cez sociokultúrne a sociolingvistický rozmer.

Fázy formovania interkultúrnej kompetencie

Sociokultúrne a sociolingvistický rozmer cudzojazyčnej edukácie prechádza cez viaceré fázy formovania interkultúrnej kompetencie. V SERR (2006: 104-106) hovorí o prvej fáze – fáza sociokultúrnych vedomostí, ktoré sa bezprostredne dotýkajú spoločnosti a kultúry cieľového jazyka. Vymedzujú sa presné kultúrne elementy, v ktorých používateľ jazyka môže nájsť odlišnosti či súvislosti so svojou materinskou kultúrou. Sociokultúrne vedomosti (SERR, 2006: 104-106) združujú kulturologické elementy ako napríklad každodenný život, pod ktorý sa zahŕňa téma nápojov a stravy (stravovacie návyky, prestieranie stola, chody, spoločenské správanie pri stolovaní, stravovací čas, atď.); téma domova, denného režimu (čas na stravu, obliekanie, umývanie, upratovanie, čas zasvätený rodine, domáce zvieratá, záhradka, materiálne vybavenie domácnosti); téma práce, školy, oddychu cez rok (pracovné zvyky, pracovný čas, oblečenie, správanie, v škole, oddychové činnosti, prázdniny, čítanie, TV, šport). Ďalším elementom je životný štýl. Autori SERR tu združujú tému životnej úrovne, spoločenské zvyky, postavenie, podmienky bývania, sociálne dávky (podpora bývania, pôžičky). Tretím prvkom sú medziľudské vzťahy (generačné problémy, triedna štruktúra spoločnosti, politické, náboženské zoskupenia, medziľudské vzťahy, atď.). Štvrtým faktorom sú hodnoty, presvedčenia a postoje vo vzťahu k spoločenskej triede, k tradíciám, k politike, k cudzím krajinám, menšinám. Osobitným subelementom je humor. Piatou súčasťou kultúrnych vedomostí je tzv. reč tela resp. neverbálna komunikácia, ktorú autori SERR (2006: 90-92), ale aj iní autori ako napr. Škvareninová (1994: 33-137) alebo Pokrivčáková (2005: 36-38), dávajú do súvislosti s gestami a inými neverbálnymi prejavmi sprevádzajúcimi jazykové činnosti. Neverbálna komunikácia je pre hovorený jazyk príznačná, nakoľko z väčšej miery prispieva k pochopeniu odkazu, ako aj k uľahčeniu jeho vyjadrenia. „Medzi prostriedky, ktoré výrazne zlepšujú zrozumiteľnosť prejavu, patrí vnímanie neverbálnej komunikácie, ktorá sprevádza ústny prejav. Neverbálne prostriedky často posilňujú významy verbálneho prejavu, a tým zlepšujú jeho porozumenie“ (Repka-Gavora, 1987 : 200-201). Ako príklad si môžeme vykresliť situáciu, v ktorej sa rozprávajú dvaja partneri o výbere nápoja.

Jeden z partnerov ukáže na nápoj, ktorý by rád vypil bez akéhokoľvek lingvistického prejavu. V písomnej forme by táto situácia musela byť opísaná do detailu. Kultúrne odlišné gestá, mimiku, držanie tela, očný kontakt, telesný kontakt, proxemiku, konvenčné využívanie onomatopojí, prozodických vlastností (kvalita hlasu, hlasitosť) a mimotextových prvkov, napr. sklon a druh písma (pre písaný jazyk) tvoria jadro neverbálnej komunikácie. Každý jazyk či kultúra má tieto prejavy odlišné. Inými slovami, gestá francúzskej kultúry a gestá slovenskej kultúry sú viac ako čiastočne odlišné. To isté platí pre mimiku, držanie tela, onomatopoje alebo písmo (písomnú formu jazyka v tejto práci nerozoberáme).

V súvislosti s rečovou komunikáciou Škvareninová (1994) dáva do pozornosti aj iné prvky reči tela – farba ako skrytá sila pri prejave alebo imidž partnera v komunikácii.

Šiestou a siedmou kultúrnou vedomosťou SERR (2006: 105) sú spoločenské konvencie (dochvilnosť, lúčenie, oblečenie, pravidlá správania, konverzačné konvencie a pod.) a rituálne správanie (oslavy, správanie sa poslucháčov v divadle a pod.). Pécheur a Vigner (1995) tieto konvencie nazývajú konverzačnými programami. V cieľovej kultúre sú dané ktoré, nemajú žiaden chod, ani nepodliehajú žiadnemu výberu počas priebehu konverzácie.

V nových učebných osnovách na úrovni A1-A2 (Butašová, 2009) jadro interkultúrnej kompetencie tvoria tieto sociokultúrne a sociolingvistické elementy: komiks, pesničky, rozprávky a príbehy pre deti, email, sms, telefonovanie, zákazy, predpisy na verejných priestranstvách, písanie listov, pravidlá slušnosti a zdvorilosti v komunikácii (primeranosť, neslušný direktívny tón v želaniach, v písomnom prejave, predstavovanie a zoznamovanie sa, spôsob komunikácie pri dôležitých rodinných udalostiach, zdieľanie radosti a smútku, požiadavka, sťažnosť, odmietnutie, sľub, zákaz, ospravedlnenie, prekvapenie, ľútosť), interkultúrne rozdiely v nadviazaní rozhovoru, vyjadrenie k témam : práca, ekológia, blahobyt, ukončenie konver návrhom na ďalšie stretnutie ako zdvorilostná formulka, rozdielne prejavy radosti, smútku, zlosti, emtie, nespokojnosti, rozdielne reagovanie, rodinné medzigeneračné vzťahy, služby, banky, pošta, polícia, stolovanie, jedlá, nápoje, menu, správanie sa, recepty, známi spisovatelia, rady a odporúčania pre cudzincov, štruktúra školstva, noviny, časopisy, reklama, TV noviny, záujmy mládeže, spoločenské kategórie: rasizmus, starší a handikapovaní ľudia, sociálna starostlivosť o slabých a nezamest, intrakultúrne variácie: životný štýl v regiónoch, mestách, stereotypy SR a FR.

Na úrovni B1 sú to nasledovné prvky: úryvky z kníh a filmov, listy, pohľadnice, inzerát, reklamy, pozvánka, prednáška, prezentácia vo francúzštine a v slovenčine, vtipy, karikatúry, dopravné značky, oficiálne listy, dokumenty, interview, rozdiely vo formálnej a neformálnej komunikácii, prístupné nadávky, eufemizmy, urážajúce situácie, gestá, témy, vtipy, (ne)súhlas, poďakovanie, blahoželanie, rozhorčenie, prípitok, komunikácia: formálna a neformálna, zapojenie sa do konverzácie, frázy, zásah do konverzácie, vyžiadanie slova, citácie: a ich equivalenty v slovenčine, percepčia francúzskej/ych kultúr/y a percepčia Slovákov cudzincami, intrakultúrne variácie v komunikácii medzi regiónmi krajín, miest, nadväzovanie a hodnota priateľstva, oslava výročí u nás a vo Francúzsku (resp. v iných frankofónnych krajinách), služby: nakupovanie, reštaurácie u nás a vo Francúzsku, médiá:

rozhlasové relácie, bulvárna tlač, doprava – rozdiely, oblečenie, štýl, módné trendy, významné osobnosti 20 stor. Úroveň B2 predstavujú tieto sociokultúrne a sociolingvistické prvky: citlivé miesta a zvyklosti Francúzov, pravidlá spoločenského správania, spôsob komunikácie v slovenskom jazyku a vo francúzskom jazyku, zdvorilosť v osobnom a úradnom styku, pravidlá obchodnej komunikácie, korešpondencia v slovenskom a francúzskom jazyku, neverbálna komunikácia vo francúzštine a slovenčine, slang, funkcie: sťažnosť na služby, kritika, konverzácie na témy politika, smrť, náboženstvo, výchova detí, idiómy, prirovnania, metafory, príslovia, vtipy a anekdoty o Slovákoch a Francúzoch, spoločenské kategórie: ľudské práva, Rodina: výchova, vzdelávanie, bývanie, médiá: oficiálna tlač, novinové články, návody, beletria, rôzne: ekológia, životné prostredie, pamätihodnosti a historické miesta, významné historické udalosti v Európe, umenie: spis, maliari, umelci (Butašová, 2009).

Efektívne kultúrne porozumenie si vyžaduje schopnosť zosúladiť sociokultúrne vedomosti cieľového jazyka s kulturologickými vedomosťami, zručnosťami, ale aj myšlienkami a pocitmi hovoriaceho, ktoré si osvojil v materinskom jazyku. Vedomosti sa potrebujú dostať do po(d)vedomia hovoriaceho (SERR, 2006: 105): „Medzikultúrne povedomie zahŕňa uvedomenie si regionálnej a spoločenskej rôznorodosti oboch svetov. Toto povedomie sa ďalej obohacuje o uvedomenie si takého spektra kultúr, ktoré presahujú rámec kultúr spätých s materinským a cieľovým jazykom učiaceho sa. Toto širšie povedomie pomáha učiacemu sa začleňovať oba tieto svety do jedného kontextu“ (SERR, 2001: 105).

Z medzikultúrneho povedomia by mal používateľ jazyka byť schopný dať do vzájomnej súvislosti východiskovú a cieľovú kultúru, byť vnímavý voči cieľovej kultúre, byť schopný prekonať stereotypné vzťahy a nadviazať s cieľovou kultúrou sociálny vzťah, teda byť komunikatívne činný. A tým prechádzame od kulturologických vedomostí cez ich osvojenie (druhá fáza) až k ich aktívnej aplikácii v komunikačnom procese (fáza tretia).

E. Kollárová (2004: 45-46) hovorí o podobnom formovaní medzikultúrnej zručnosti používateľa cieľového jazyka. Vo svojej štúdií vykresľuje proces, ktorý postupným rozvetvením schopností „interkultúrnej komunikácie umožňuje pochopiť iný spôsob života, iné hodnoty, byť tolerantný k inakosti, zbaviť sa existujúcich stereotypov i predsudkov“ (Kollárová, 2004: 46), a tak odhaľuje „svet jazyka v dialógu kultúr, v jeho kontaktných i konfliktných situáciách“ (Kollárová, 2004: 37). Tento dialóg vytvára nové bohaté dimenzie partnerov v komunikácii – používateľov cieľových jazykov – kultúr. „Videnie svojej kultúry cez prizmu druhej (a naopak) sa prehlbuje v mikrodialógu vo vedomí“ (Kollárová, 2004: 39-40). Rozoberá fázy postupnosti medzikultúrneho po(d)vedomia – medzikultúrnej komunikácie.

Prvá fáza – formovanie kognitívnej kompetencie tým, že si osvojujeme kultúrnu informáciu. Takýmito informáciami sú kultúrne fakty, ktoré sú cieľom poznávania a uvedomovania (preto kognitívna kompetencia). Nazývajú sa tiež precedentnými kultúrnymi textami (Kollárová, 2004: 39-40).

Druhá fáza – formovanie axiologickej (hodnotovej) eticko-estetickéj kompetencie. Tak ako naznačuje Referenčný rámec pre jazyky (SERR, 2006: 105) v podkapitole Medzikultúrneho povedomia alebo DeVito vo svojom diele „Základy mezilidské komunikácie“ (DeVito, 2001: 35) hovorí, že „jestliže chcete ovládnout efektivní

komunikaci, je nutné porozumieť vlivu kultury“, tak aj Kollárová (2004: 40) touto fázou chce vyjadriť, že poznanie kultúrnej informácie nestačí na to, aby sme v cieľovom jazyku – kultúre vedeli komunikovať. Kultúrne elementy – fakty, teda kultúrne precedentné texty si treba osvojiť a axiologickou kompetenciou ich vedieť prijať. Axiologickým pochopením interkultúry vyspieť do empatie a tolerancie, a tak efektívnejšej komunikácii. „Dospieť ke spoločnosti, v níž všetky kultúry môžu žiť vedľa seba a vzájomne sa obohacovať. Úspech vo verbálnej komunikácii s druhými, ... závisí z veľkej časti i na vašej schopnosti komunikovať s ľuďmi, ktorí sa od vás kultúrne odlišujú“ (DeVito, 2001: 35-36).

Tretou fázou štúdie E. Kollárovej je formovanie komunikatívno-činnostnej kompetencie, v ktorej osvojený kultúrny element je precvičovaný prostredníctvom komunikatívnych aktivít v podobe nácviku produktívnych ale i receptívnych zručností.

Zaujímavý pohľad na kultúrnu kompetenciu majú aj Francúzi Pécheur a Vigner (1995). Kultúrna kompetencia podľa nich zastrešuje tri ďalšie kompetencie: komunikačnú, situačnú a diskurzívnu. Uvádzajú príklad, ako sa novopristáhaná španielska študentka ide predstaviť svojim francúzskym susedom. Cíti sa veľmi trápne, keď vidí ich reakciu. Tvária sa nechápavo a pýtajú sa sami seba, prečo ich toto mladé dievča prišlo obťažovať. Táto študentka je neskôr ešte viac šokovaná, keď namiesto podania rúk, sa ľudia bozkávajú. Keby však išla do Grécka, jej údiv by bol ešte väčší. Pod komunikačnou hladinou autori rozumejú už vyššie spomínané konverzačné programy, ktoré sú v SERR (2006: 105) obsiahnuté v časti Sociokultúrne vedomosti – patria sem najmä konverzačné konvencie, pravidlá správania. Nakoľko komunikačná kompetencia, podľa uvedených autorov, podlieha trom zásadám: usporiadaniu, výberu a harmónii, v našej práci budeme hovoriť o konverzačných programoch v rámci pragmatickej kompetencie. Komunikačná hladina alebo kompetencia Pécheura a Vignera sa dostatočne zhoduje s diskurzívnou a funkčnou kompetenciou pragmatickej kompetencie Spoločného európskeho referenčného rámca (2006: 124-136), ktorá tvorí obsah osobitej podkapitoly s identickým názvom.

Ukážky vypracovania aktivít pre rozvoj interkultúrnej kompetencie

Pracovný list č. 1			
Type de l'activité : Jeu de rôle		Le nom : Réserver une chambre d'hôtel	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Production Interaction orale (15 min.)</i>	<i>Les apprenants jouent aux rôles en utilisant les fonctions langagières proposées.</i>	<i>Consigne et matériel ci- dessous.</i>	<i>Pratiquer la langue dans le contexte des facteurs situationnels. S'adapter à la situation, au contexte, agir et améliorer l'esprit de coopération.</i>

Consigne

Vous devez partir pour Aix-en-Provence pour négocier les prochaines stratégies du fonctionnement de votre entreprise. Faites des réservations d'une chambre dans l'hôtel.

Apprenant A (client)

souhaite réserver une chambre ; arrivée le 21/2 à 11h30, départ le 23/2, avec un balcon ou une terrasse, les sanitaires privés, le petit déjeuner inclus, etc.

Apprenant B (agent)

Annonce qu'ils sont au complet ; il n'y reste que la chambre double ; à partir le 22/2 ils ont une chambre avec un balcon, etc.

Client :

- Je voudrais savoir si vous avez une chambre libre...
- (...) pour deux adultes et un enfant...
- Nous allons la (les) prendre...
- Je voudrais faire la réservation... au nom de...
- Est-ce que je pourrais réserver... pour... ?
- Pourrions-nous reporter la réservation pour la semaine suivante... ?
- Pourrais-je annuler... ?
- Combien d'étoiles...
- Que pourrions-nous faire... ?
- Combien est la caution...
- Quel est le prix d'un séjour d'une semaine ?
- Et, si je devais annuler le séjour ?

Agent :

- Il me reste une chambre / une chambre double...
- Vous souhaitez réserver pour quelle date ?
- Ça va poser des problèmes de...
- Il reste de la place...
- (...) pour trois personnes...
- Cela vous convient ?
- Pour combien de personnes ?
- C'est complet.
- Je suis désolé(e), une annulation n'est jamais remboursée.
- Votre numéro de réservation est ...

Pracovní list č. 2			
Type de l'activité : Tâche		Le nom : L'office de tourisme et prospectus	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Production écrite (30 min.)</i>	<i>Les apprenants recherchent sur Internet les renseignements sur les villes qu'ils voudraient visiter. Chacun choisit un office de tourisme, rédige une demande de prospectus ou une demande de renseignement et envoie par la voie électronique.</i>	<i>Consigne incluse, Internet, prospectus envoyés.</i>	<i>Pratiquer la langue dans le contexte des facteurs situationnels. S'adapter à la situation, au contexte, agir socialement.</i>

Consigne

Vous souhaitez voir l'une des villes en France mais vous préféreriez d'abord vous décider en feuilletant les prospectus, brochures ou vous renseignant par les sites Internet. Choisissez une ville, cherchez sur internet l'adresse de l'office de tourisme et rédigez une demande de prospectus/ demande de renseignement.

Pracovní list č. 3			
Type de l'activité : exercice d'association		Le nom : Minidialogues au téléphone	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Pratique (20 min.)</i>	<i>Les apprenants associent les actes de parole et les expressions. Leur deuxième devoir est de compléter le minidialogue par une fonction langagière appropriée.</i>	<i>Consigne et matériel inclus.</i>	<i>Pratiquer les actes de parole pendant qu'on téléphone en français.</i>

Consigne

Associez un acte de parole (a-g) et un groupe d'expressions. Ensuite complétez les minidialogues en dessous.

- | | |
|-------------------------------------|--|
| a. expliquer l'objet de l'appel | e. interrompre la conversation |
| b. si quelque chose n'est pas clair | f. ne pas arriver à contacter la personne au téléphone |
| c. finir la conversation | g. se présenter au téléphone |
| d. ligne occupée ou répondeur | |

1.

- Allô. Bonjour.
- Je voudrais parler à ... de la part de ...
- Je suis bien au 54 45 65 56 ?
- Je suis (votre nom)... / C'est (votre nom)... / Ici (votre nom)...
- ... (votre nom) à l'appareil, je désire/ voudrais/ souhaite parler à ...
- Pourrais-je parler à ..., s'il vous plaît ?
- Vous pourriez me passer ... ?
- Excusez-moi de vous déranger (si tard/tardivement).

2.

- Je téléphone pour prendre rendez-vous avec ...
- Je vous téléphone au sujet de...
- Je voudrais savoir si...

3.

- Pouvez-vous parler plus lentement, s'il vous plaît ?
- Excusez-moi, je n'ai pas bien compris, pourriez-vous répéter, s'il vous plaît ?
- Pouvez-vous épeler le nom ?
- Je me suis trompé de numéro.

4.

- Excusez-moi, j'ai un appel sur une autre ligne.
- Vous pouvez patienter ou voulez-vous que je vous rappelle ?
- Ne quittez pas, je vais voir si elle est là.
- La ligne est occupée. Son poste ne répond pas. Il/elle est en ligne.

5.

- Je vous remercie.
- J'ai été très heureux de pouvoir vous parler.
- Nous reparlerons de tout cela le (date)... en attendant je vous souhaite une bonne journée.
- Je te quitte. À bientôt ! Je t'embrasse.
- Merci de m'avoir appelé(e). Je vous remercie de votre appel.

6.

- Je reste en ligne.
- Je préfère rappeler plus tard, merci.
- Savez-vous quand elle sera là / jusqu'à quand elle sera absente ?
- À quelle heure / quel jour / quand je pourrais la rappeler ?
- Quand est-ce que je peux la joindre ?
- Est-ce que vous pouvez/ pourriez-vous lui transmettre un message, s'il vous plaît ?
- Est-ce que je peux prendre un message ?
- Dites-lui, s'il vous plaît que (votre nom) ... a appelé
- Pouvez-vous lui demander de me rappeler au (vos coordonnées) ... merci !

7.

- Par suite d'encombrement, votre appel ne peut aboutir. Veuillez appeler ultérieurement.
- Toutes les lignes de votre correspondant sont occupées, veuillez renouveler votre appel.
- Vous êtes bien au (numéro de téléphone) ... , nous ne pouvons pas vous répondre actuellement, veuillez laisser votre message après le bip sonore.

Minidialogue 1

- Allô, Paul ? Salut, c'est Béa !(1)
- Attends !(2)

Minidialogue 2

-(3)
- Rappelle-moi vite, car parler au répondeur est bizarre ! Ciao, Christian.

Minidialogue 3

-(4)
- Hélène Leblanc.
-(5)

- Oui, alors, encore une fois. C'est Hélène Leblanc à l'appareil.

Minidialogue 4

-(6)
- Je vais voir si elle est dans son bureau.(7)

Pracovní list č. 4			
Type de l'activité : tâche écrite ; rédaction de la lettre		Le nom : Demande de stage	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Production écrite (25 min.)</i>	<i>Les apprenants recherchent sur Internet les établissements pour effectuer leur stage. Une fois l'établissement trouvé, ils rédigent une lettre.</i>	<i>Consigne incluse, Internet, lettre spécimen incluse.</i>	<i>Pratiquer la langue dans le contexte des facteurs situationnels écrits.</i>

Consigne

Cherchez sur Internet une entreprise dans lequel vous souhaiteriez effectuer votre stage. Ensuite, rédigez une demande de stage.

Prénom NOM

Adresse

Lieu et date

M. le Directeur ...

Adresse

Monsieur le directeur,

Je sollicite votre bienveillance afin d'effectuer un stage au sein de votre entreprise/établissement. Élève de (*précisez la classe, l'école...*), mon cursus scolaire prévoit un stage de (*durée*) dans le but de (*objectif de votre stage*).

Comme j'envisage d'exercer plus tard le métier de (*précisez*), c'est tout naturellement que je me suis tourné(e) vers votre établissement/ entreprise.

En espérant que ma demande sera prise en considération, je vous prie de croire, Monsieur le Directeur, en l'expression de mes respectueuses salutations.

Signature

Pracovní list č. 5			
Type de l'activité : Exercice d'appariement		Le nom : Euphémismes	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Pratique (10 min.)</i>	<i>Les apprenants associent les</i>	<i>L'exercice contenant les</i>	<i>Pratiquer le vocabulaire de</i>

	<i>euphémismes avec les synonymes.</i>	<i>euphémismes.</i>	<i>registre soutenu et standard.</i>
--	--	---------------------	--------------------------------------

Consigne

Appariez l'euphémisme et les mots identiques dits de façon déplaisante.

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. les personnes de troisième âge | a. les sans abris |
| 2. les sans domicile fixe | b. les aveugles |
| 3. les malvoyants | c. les pauvres |
| 4. les personnes sans ressources | d. les vieux |
| 5. les malentendants | e. les personnes obèses |
| 6. les personnes de couleur | f. les handicapés moteurs |
| 7. les personnes à mobilité réduite | g. les noirs |
| 8. les techniciens de surface | h. les sourds |
| 9. les techniciennes des sols | i. les femmes de ménage |
| 10. les enveloppés | j. les balayeurs |

Pracovní list č. 6			
Type de l'activité : Exercice à choix multiple		Le nom : L'art de bien recevoir	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Pratique (10 min.)</i>	<i>Les apprenants choisissent la meilleure réponse et la remplissent dans l'exercice.</i>	<i>L'exercice en-dessous.</i>	<i>Pratiquer le vocabulaire et la grammaire ainsi qu'introduire le thème socioculturel.</i>

Consigne

Exercice à choix multiple. Choisissez la meilleure solution.

L'art de bien recevoir

En tant qu'invité

Le rôle de l'invité est moins difficile que celui de l'invitant. Pourtant, il est à noter que de bonnes manières à table devraient être respectées. Une fois que vous êtes invité(e) à partager le repas, obéissez aux consignes suivantes.

- ◆ L'homme aide la femme à s'asseoir sur sa chaise. Il est galant que les hommes s'assoient après les femmes. Si une femme se lève, il est d'usage que tous les hommes de la pièce se lèvent aussi. Les femmes restent (1).
- ◆ Une fois assis(e), vous n'êtes pas obligé(e) (2) tous les couverts disposés. Il s'agit de présenter une impressionnante collection et de montrer à l'invité que l'argenterie est (3).
- ◆ Ne commencez jamais à manger avant que tout le monde (4). Ne commencez qu'à la suite de la maîtresse de maison.

- ◆ Invité(e) à un repas, sachez que vous devez manger de tous les plats. Si certains mets ne vous (5) pas, prenez-en quand même.
- ◆ Quand vous vous servez d'un plat, mettez-le à la gauche de votre assiette.
- ◆ Dites « vous aussi » répondre (6) « Bon appétit ».
- ◆ Si on vous sert des pâtes, ne les coupez jamais, ni avec le couteau, ni avec la cuiller, ni (7) avec la fourchette. La meilleure technique consiste à enrouler quelques pâtes sur votre fourchette.
- ◆ Sur un plateau composé d'un choix de six fromages, n'..... (8) prenez que trois. S'il reste un tout petit bout de fromage sur le plateau, laissez-..... (9).
- ◆ Ne laissez jamais la cuiller dans la tasse de café ou de thé, mais reposez-la sur la coupelle. La cuiller ne sert (10) aider le sucre à se dissoudre. (Adapté d'après <http://theoblast.free.fr/sequences/LBM.html>)

- (1) assises / assoyants / assis / s'assises
- (2) de se servir de / à vous servir de / de vous servir de / de vous servir des
- (3) à complet / de complet / complet / au complet
- (4) ne soit servi / ne soit pas servi / ne soient pas servis / n'ait pas servi
- (5) convient / plaît / plaisent / plaignent
- (6) pour .. à / à ... pour / à ... à / pour ... de
- (7) non plus / plus / même / aussi
- (8) en / y / les / à
- (9) le / en / y / la
- (10) que pour / que d' / qu'à / pas pour

Pracovní list č. 7			
Type de l'activité : appariement		Le nom : Les superstitions	
Étape et durée	Déroulement	Support	Objectif didactique
<i>Pratique (10 min.)</i>	<i>Les apprenants recherchent la signification des superstitions. Ils relient suivamment les expressions avec celles de leur culture.</i>	<i>Consigne et exercice inclus.</i>	<i>Pratiquer la signification des superstitions.</i>

Consigne

Regardez les superstitions suivantes et dites ce qu'elles veulent dire pour vous ou dans votre culture. Ensuite, répartissez-les entre celles qui portent le bonheur et celles qui portent le malheur. Essayez de trouver sur Facebook, un camarade francophone et posez lui la question sur les superstitions.

1. casser un verre blanc
2. briser un miroir
3. croiser les doigts
4. toucher du bois en faisant un souhait

5. trouver un trèfle à quatre feuilles
6. ouvrir un parapluie dans une maison
7. passer sous une échelle
8. le chiffre 13 (le jour du mois est vendredi)
9. placer le pain à l'envers sur la table
10. rencontrer un chat noir
11. porter une robe verte
12. allumer trois cigarettes avec une même allumette
13. poser son chapeau sur un lit
14. offrir des chrysanthèmes ou des oeillets
15. voir une coccinelle s'envoler

Malheur :

Bonheur :

Záverom

Načrtnuté aktivity sú len akýmsi modelom pre vytváranie iných interkultúrne komunikatívnych úloh. Je možné vytvoriť typológiu úloh podľa fáz osvojovania si interkultúrnych aspektov. Ďalej je možné vytvoriť množstvo sociolingvistických aktivít, ako aj úloh, ktoré budú porovnávať sociokultúrne elementy. Základom je, aby učiteľia a tvorcovia úloh prispôbovali úlohy predpísanému obsahu v učebných osnovách.

Použitá literatúra

- AIGNEROVÁ, A.: *Význam interkulturní kompetence pri formulaci jazykových projevů*. In: *Cizí jazyky 1*, ročník 45, 2001-2002, Plzeň: Fraus. str.11-12 ISSN 1210-1811
- ARDAGH, J. - COLIN, J.: *Svět Francie. Kulturní atlas*. Praha, Euromedia Group, k.s., 1998.
- BÍROVÁ, J.: *Maturujem z francúzštiny po novom 1*. Vzdelávanie Don Bosca, 2005.
- BÍROVÁ, J.: *Maturujem z francúzštiny po novom 2*. Vzdelávanie Don Bosca, 2006.
- BÍROVÁ, J.: *Komunikatívny cieľ v typológii učebnicových úloh a úloh maturitnej skúšky z francúzskeho jazyka*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009.
- BÍROVÁ, J.: *Prvý zdvorilostný dvojjazyčný slovník*. In : *Preklad a kultúra 2* (Gromová, E. – Müglová, D. eds.), Nitra : UKF, 2007.
- BOSQUET, M. – MARTINEZ-SALLES, M. – RENNES, Y. – BÍROVÁ, J.: *Quartier Libre 1*. Prague: 2010.
- BUBÁKOVÁ, J.: *Francúzsko-slovenský interkulturný dialóg vo vyučovaní francúzštiny na Slovensku*. In : *Lingua Tyrnaviensis* 2009. pp. 66-72.
- BUBÁKOVÁ, J.: *Le lexique oenologique dans le cours de français*. In : Kubátová, J. – Uvírová, J.: (eds.) *Víno jako multikulturní fenomén*. Medzinárodná interdisciplinárna konferencia Olomouc 23.-24. 4. 2009. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2009, pp. 22.-29.
- BUTAŠOVÁ, A. et al.: *Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A1*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009.
- BUTAŠOVÁ, A. et al.: *Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň A2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.

- BUTAŠOVÁ, A. et al.: *Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B1*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.
- BUTAŠOVÁ, A. Et al.: *Pedagogická dokumentácia z francúzskeho jazyka úroveň B2*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009.
- BYRAM, M.: *Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model*. In: Buttjes, D. – Byram, M. (eds.): *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1991, pp. 17 - 30.
- BYRAM, M.: *Culture et éducation en langue étrangère*. Crédif-Hatier-Didier: 1992.
- BYRAM, M. – MORGAN, C. et al.: *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1994.
- BYRAM, M.: *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1997.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: Enseigner, Apprendre, Évaluer*. Conseil de l'Europe – Didier, 2001. Version slovaque: *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky*. Štátny pedagogický ústav, 2006.
- CALBRIS, G. – PORCHER, L.: *Geste et communication*. Crédif – Hatier, 1989.
- CHAUVET, A. – NORMAND, I. – ERLICH, S.: *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. CLE International – Alliance française de Paris-Ile-de-France: 2008.
- CIPRIANOVÁ, E.: *Kultúra a vyučovanie cudzieho jazyka*. Nitra: UKF, 2008.
- COSOVANU, I. O. – ALEXANDRU, S.: *Pour une didactique de l'interculturel*. In: *Philologia XX*, Univerzita Komenského Bratislava, 2010, pp. 39-45.
- DE VITO, J.: *Základy mezilidské komunikace*. Grada, 2001. ISBN 80 7169 988 8
- DRESSLER, G. – REUTER, B. – REUTER, E.: *Welche Landeskunde braucht der FU ?* In: *Linguistik und Didaktik* 143/44, 1980, pp. 233–251.
- FAIRCLOUGH, N.: *Language and Power*. Harlow : Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N.: *The appropriacy of 'appropriateness'*. In : Fairclough, N. (ed.): *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, 1992, pp. 33–56.
- GEERTZ, C.: *The Interpretation of Cultures*. London : Hutchinson, 1975.
- GILL, S. – ČAŇKOVÁ, M.: *Intercultural Activities*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- GRAND-CLÉMENT, O. – NOVÁKOVÁ, S.: *Savoir-vivre français aneb umět žít s Francouzi. Co dělat co říkat?* Hachette Livre – Fraus, 2000.
- GROMOVÁ, E. – MUGLOVÁ, D.: *Kultúra, interkulturalita, translácia*. Nitra: UKF, 2005.
- GRUNDLEROVÁ, V. – LIŠČÁKOVÁ, I.: *Francúzsko-slovenský, slovensko-francúzsky vreckový slovník*. Bratislava: Kniha spoločník, 1993.
- GUDYKUNST, B.W. – KIM, Y. Y.: *Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication*. New York: The McGraw–Hill Companies, Inc., 1997.
- HALL, E.T.: *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Doubleday, 1976.
- HAŠKOVÁ, A. – JANČOVIČOVÁ, Ľ. – ŽILOVÁ, R. et. al.: *Terminologický glosár. Lingvistika a didaktika*. Nitra: UKF, 2010.
- HLADKÝ, J. – RUŽIČKA, M.: *A Functional Onomatology of English*. Brno: Masarykova univerzita, 1998.

- HOLEŠ, J. – KADLEC, J.: *L'enseignement du français en République tchèque au début du millénaire*. In: Annales de l'Université de Craiova VII. Roumanie, 2003, p. 187-189.
- HOFSTEDE, G.: *Culture and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill Book Company, 1991.
- KAY, P.: *What Is the Sapir-Whorf Hypothesis?* In: American Anthropologist. Vol. 86, 1984, no.1, pp. 65-79.
- KOLLÁROVÁ, E.: *Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie*. In Svet cudzích jazykov dnes. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5
- KRAMSCH, C.: *Language Study as Border Study : experiencing difference*. In: European Journal of Education, vol. 28, 1993a, no. 3, pp. 349-358.
- KRAMSCH, C.: *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993b.
- KRAMSCH, C.: *Language Study as Border Study: experiencing difference*. In : European Journal of Education, vol. 28, no. 3, 1993c, pp. 349-358.
- KRAMSCH, C.: *Interaction et discours dans la classe de langue*. Crédif-Didier-Hatier, 1991.
- LABRUNE, G.: *La géographie de la France*. Nathan, 1994.
- LANGE, D. L. – PAIGE, M. R. (eds.): *Culture as the Core*. Perspectives on Culture in Second Language Learning. Greenwich: Connecticut: Information Age Publishing, 2003.
- Cultures, culture*. In: Le Français dans le monde. Recherches et applications. Janvier 1996. Edicef, 1996.
- LEVINE, D. R. – ADELMAN, M. B.: *Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs: 1982.
- Lingea: *Francouzsko-český, česko-francouzský velký slovník*. Brno: Lingea, 2007.
- LIŠČÁKOVÁ, I. – GRUNDLEROVÁ, V. – VALENT, O. – BENÍK, G.: *Francúzsko-slovenský slovník*. Bratislava: SPN, 1991.
- LYONS, J.: *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- MEŠKOVÁ, E.: *Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov*. In: Rouet, G. – Chovancová, K. (eds.) : *Európa v škole*. Nitra : Enigma, 2008, pp. 141-158.
- MAUCHAMP, N.: *Les Français. Mentalités et comportements*. CLE-International. 1996.
- MINÁRIKOVÁ, H. – LIŠČÁKOVÁ, I.: *Francúzsko-slovenský, slovensko-francúzsky slovník*. Bratislava: SPN, 1992.
- NEUMANN, J. – HOŘEJŠÍ, V. et al.: *Velký francouzsko-český slovník. 1. Díl A-K*. Prague : Akademia nakladatelství Československé akademie věd, 1992.
- PÉCHEUR, J. – VIGNER, G.: *Méthodes et Methodologies*. In : *Le Français dans le Monde. Recherche et Applications*, n° spécial. 1995.
- PINSON, C.: *Guide de votre courrier*. Marabout, 2000.
- POKRIVČÁKOVÁ, S.: *Komunikačné kompetencie vysokoškolského učiteľa*. UKF, 2005. ISBN 80 8050 814 3
- PORUBSKÁ, E. – GRUNDLEROVÁ, V.: *Francúzsko-slovenský, slovensko-francúzsky vreckový slovník*. Bratislava: SPN, 2006.

- PORTER, R.E. – SAMOVAR, L.A.: *Approaching Intercultural Communication*. In: Intercultural Communication. A Reader. 5th edition. Belmont: Wadsworth, 1988, pp. 15–30.
- PUENTE, J.C.V.: *Different Views on Sociocultural Competence*. 1997. Konzultované 26. 9. 2006 www.wilstapley.com/LCS/articles/jp.htm
- PU, Z.: *Les Chinois, les Français et l'implicite : les fortunes de la communication*. In : Le français dans le monde. Numéro janvier-février 313, 2001. Accessible en ligne www.fdmf.org, le 22 mars 2010.
- REPKA, R. – GAVORA, P.: *Didaktika angličtiny*. Bratislava: SPN, 1987.
- REY, A.: *Le Robert micro. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris : Dictionnaire Le Robert, 1993.
- REY-DEBOVE, J. – REY, A.: *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert, 1994.
- RICHMOND, Y.: *From Da to Yes. Understanding the East Europeans*. Boston, London : Intercultural Press, 1995.
- SERCU, L.: *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven University Press, 2000.
- SINGER, R.M.: *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1987.
- ŠKVARENINOVÁ, O.: *Rečová komunikácia*. SPN, 1994. ISBN 80 08 02228 0
- TOMALIN, B. – STEMPLSKI, S.: *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- VANDER ZANDEN, J. W.: *Social Psychology*. New York: McGraw – Hill, Inc., 1987.
- VARROD, P. et al.: *L'atlas géopolitique et culturel*. Dictionnaires Le Robert, 2002.
- VLASÁK, V. – LYER, S.: *Česko-francouzský slovník A-Q*. Prague : SPN, 1993.
- WARDHAUGH, R.: *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1986.
- WHORF, B.: *Language, Thought, and Reality : Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Carroll, J. B. (ed.). New York: John Wiley and Sons, 1956.
- WIDDOWSON, H. G.: *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- WIERZBICKA, A.: *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2003.

Signes : 5.137 caractères

Mots : 37.205

Jana Bírová

Docteur en Didactique du FLE, Université Constantin le Philosophe de Nitra
Slovaquie

jbirova@ukf.sk

ABSTRACTS

Textbook Development for French as a Foreign Language with Regards to Document Authenticity – from Communicative to Task-based Approach

Meta LAH

In teaching French as a foreign language, authentic documents occurred in the 1970s. Their occurrence is mainly related to the origins of the communicative method. The present article is aimed at providing a selective overview of texts in textbooks for French as a foreign language – those belonging to the communicative and those belonging to the task-based approach. Texts will be further analysed with regards to their authenticity.

The Art History aspect in FAFL

Dominique SOULAS-DE-RUSSEL

The purpose of the paper is to show that participative training in the field of Arts, in complement to theoretical exposures, develops future teachers' competence in order to habilitate them to transmit efficiently an enriched knowledge about the Civilization of the french speaking countries. All the topics of the articles are based on pedagogical experiences pursued at the University of Tübingen since 2004. The author exposes practicable ways of managing it, especially by applying the six main principles of G. Fechner's theory. This kind of lessons are dynamized by playing roles in which the pedagogical accent is put; students choose their searching subjects in a free way and learn in an interactive manner the practice of it. The results are an amelioration of learning and teaching processes.

Sociocultural and Sociolinguistic Contents as a Stimulus for Creating the Intercultural Activities

Jana BÍROVÁ

The intercultural approach through some theories and a couple of activities in order to develop the intercultural competence are the centre of the paper. We deal also with sociocultural and sociolinguistic aspects in school curricula defined in Common European Framework for Languages. They are supposed to create the basic content for creating intercultural activities.

The Role of the Project Method in Foreign Language Teaching. The Pluses and Minuses.

Eva ŠVARBOVÁ

In the paper, we deal with project method, its pluses and minuses, the phases of their realization and evaluation. A number of theories about project method create the objective of the article and initiate teachers to invent activities.